

GiF:on

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 1

E. Klein, F.-J. Meißner,
T. Prokopowicz (Hrsg.)

Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung

Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011

Giessener Elektronische Bibliothek 2013

Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des Aachener GMF-Tages 2011

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 1

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Erwin Klein / Franz-Joseph Meissner / Tanja Prokopowicz
(Hrsg.)

Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung

Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2011



Die Graphik stammt von Lars Harmens
nach dem Gemälde Paolo e Francesca von Anselm Feuerbach

GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-9814298-9-3

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-95254>

*Dieser Band
ist dem Andenken an
Lothar Bredella
gewidmet*

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort der Herausgeber	7
Franz-Joseph Meißner	Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen	9
Ingeborg Christ	Schicksale deutsch-französischer Kriegskinder als Lesetexte. Materialien und Konzepte für eine Unterrichtsreihe	70
Sabine Lambergar	Die Strukturlegetechnik zur Förderung der Lesekompetenz im 1. Jahr Italienischunterricht in der gymnasialen Oberstufe	139
Lothar Bredella	Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht?	154
Erwin Klein	Lesen über Lesen – Literatur im fortgeschrittenen Spanischunterricht	182
Christoph Hoch	Kooperative Leseverfahren im Italienischunterricht	216
Frauke Gardenier	„So leggere testi della letteratura italiana“ – Förderung der Lesekompetenz durch Textportionierung und kooperative Methoden	246
	Autorenverzeichnis	265

Vorwort der Herausgeber

Der vorliegende Band setzt die von Erwin Klein und Georg Fehrmann herausgegebenen und im [Romanistischen Verlag Dr. Hillen](#) bzw. bei [Shaker](#) erschienenen *Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik* fort, von denen zehn papierne Bände vorliegen. Ziel der Reihe war es, die Kooperation zwischen universitärer Forschung und schulischer Praxis zu vertiefen. Diesem Ziel ist auch GiF:on verpflichtet.

Der Band versammelt Beiträge zum Lesen im Fremdsprachenunterricht, die auf der Tagung des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen / Nordrhein 2011 an der Volkshochschule Aachen gehalten wurden.

Unter der Überschrift ‚Lesen – Lesekompetenz – Leseförderung in fremden Sprachen‘ führt Franz-Joseph Meißner in die gleichnamige Thematik des Bandes ein. Erörtert werden psycholinguistische Grundlagen der Leseförderung, soweit sie für die Herstellung der pädagogischen Passung bzw. für die Konstruktion von Aufgaben zum Lesen in fremden Sprachen zu berücksichtigen sind. Auch grundsätzliche Überlegungen zur pädagogischen Steuerung von Leseförderung werden diskutiert.

Ingeborg Christ greift das in Frankreich und Deutschland in den Blick der Öffentlichkeit geratene Schicksal der Kriegskinder des Zweiten Weltkrieges – der sog. *enfants maudits* – auf. Es geht um Kinder von deutschen Soldaten mit Französisinnen bzw. deutschen Frauen mit französischen Kriegsgefangenen, Zwangsarbeitern usw. und deren Schicksale. Der umfangreiche Aufsatz zum Thema ‚Identität‘ führt nicht nur in die Thematik ein, sondern bietet auch unterrichtsmethodische Vorschläge und zahlreiche Materialien, die direkt im Französischunterricht aufgegriffen werden können.

Die Strukturlegetechnik gilt in der qualitativen empirischen Forschung als ein Verfahren zur Vermeidung von Hawthorneffekten bzw. Input-Output-Interferenzen in Interviews. Sabine Lambergar zeigt am Beispiel des Italienischunterrichts, wie die Strukturlegetechnik auch erfolgreich zur Förderung von Lesekompetenz eingesetzt werden kann.

Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? Dieser Frage ging Lothar Bredella in seinem Eröffnungsvortrag auf dem Aachener Fremdsprachentag nach. Wie so oft in seinen wertvollen Beiträgen führt Lothar Bredella auch diesmal das Fachpublikum über die Grenzen der Englischdidaktik hinaus. Auch der vorliegende Titel wird daher auf das Interesse nicht nur der Lehrenden der englischen Sprache stoßen. – Lothar Bredella ist am 10. Juli 2012 verstorben. Seinem Andenken ist dieser Band gewidmet.

Erwin Klein präsentiert einen Beitrag zum analytischen Lesen im Spanischunterricht. Ausgehend von einem modernen *microrrelato* – also einer ‚Kürzesterzählung‘ – wird verdeutlicht, dass Literatur eines Spieles zwischen Texten und Lesern bedarf und dass das Thema ‚Lesen‘ selbst im Laufe der Zeit vielfältig fiktionalisiert wurde. Die Ausführungen zeigen, dass sich das Lesen über das Lesen gut zur Förderung der Verstehenskompetenz im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht eignet.

„Kooperative Verfahren im Italienischunterricht“ beschreibt Christoph Hoch. Er präsentiert zunächst zwei kooperative Leseprogramme – wechselseitiges Lesen und reziprokes Lesen – und einige Ergebnisse der Lesedidaktik sowie Prinzipien kooperativen Lernens. Exemplarisch stellt er diese sodann auf der Grundlage eigener Unterrichtserfahrungen und mithilfe erprobter Unterrichtsmaterialien detailliert vor.

Frauke Gardenier liefert einen weiteren Beitrag zum Italienischunterricht. Im Fokus stehen „Textportionierung“ und „kooperative Methoden“. Der Artikel macht einen praktikablen Vorschlag zur Lösung des Dilemmas zwischen Ansprüchen an die fremdsprachliche Lesekompetenz und der Begrenztheit knapper Unterrichtszeit.

Leserinnen und Leser, die den Band in papierner Version erwerben möchten, haben, wie bei allen GiF:on-Bänden die Möglichkeit, eine *print on demand*-Version über die [Giessener Elektronische Bibliothek](#) (Ruf 0641-99-14021) zu beziehen.

Die Herausgeber des Bandes wünschen den Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Erwin Klein – Franz-Joseph Meißner – Tanja Prokopowicz
Aachen und Gießen, im Mai 2013

Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung in fremden Sprachen

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Abstract:

Eine Versammlung von Beiträgen zur Förderung der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht, wie sie der vorliegende Band vereint, verlangt zunächst die Klärung dessen, was das Kompositum ‚Lese-Kompetenz‘ eigentlich meint, und sodann, wie konkret Lesekompetenz gefördert werden kann¹. Die folgenden Ausführungen versuchen eine Antwort auf beide Fragenkomplexe. Hierbei orientieren sie sich zunächst an der Absicht, die psycholinguistischen Grundlagen für die fremdsprachendidaktische Passung von Leseaufgaben herauszuarbeiten²; sodann daran, zentrale Kriterien für die Leseförderung im Fremdsprachenunterricht darzulegen. Die Reichweite der Beschreibung bleibt an den praktischen Interessen des Fremdsprachenunterrichts gebunden.

Schlüsselwörter: Lesekompetenz, , Lesestile, Leseaufgaben, Bildungsstandards, Aufgabenkonstruktion, Sprachlernkompetenz

¹ Da der Prüfungsaspekt in der Literatur zur Konstruktion summativer Tests breit behandelt wird, bleibt dieser in den folgenden Ausführungen ausgeblendet.

² Dem Bild der Passung (eine Mutter muss genau auf ihre Schraube passen, damit der gewünschte Effekt erreicht wird) liegt nicht nur in der Fremdsprachendidaktik der Gedanke zugrunde, dass eine Lernaufgabe so gestaltet sein muss, dass sie es den Lernenden erlaubt, das Lernziel zu erreichen. Dies ist nun in der Tat eine sehr offene Umschreibung, welche potentiell die gesamte Komplexion der im Unterricht interagierenden Faktoren umfasst. Allerdings lässt sich sagen, dass einzelne Faktoren von größerer allgemeiner Geltung sind als solche, die sich nur auf konkrete und sehr individuelle Lernsituationen beziehen. Solche Faktoren von allgemeiner Gültigkeit betreffen prinzipielle Kriterien wie die Relevanz der Motiviertheit, etwas zu lernen oder der Lösbarkeit einer Aufgabe bzw. der Berücksichtigung des lernerseitigen Vorwissens im Lehrlernprozess usw. Zu derlei Grundprinzipien des Fremdsprachenunterrichts gehört auch, dass Aufgaben, die das Hören oder das Sprechen, das Lesen oder das Schreiben fördern sollen, so beschaffen sein müssen, dass die durch sie initiierten mentalen Aktivitäten die entsprechenden Teilkompetenzen möglichst zielgenau ansprechen, aktivieren und fördern. Daher schließen auch die einschlägigen Studien zur Leseförderung an Arbeiten an, die die Psycholinguistik des Lesens betreffen (passim: Ferstl & Flores d’Arcais 1999)

1 Aufriss

Fremdsprachliches Lesen setzt generell Lesekompetenz in der Muttersprache voraus und diese wiederum die Verfügbarkeit von mehreren, dem eigentlichen Lesen „vorgeordneten Fertigkeiten“ (Gibson & Levin 1989: 5f.): die routinierte Zuordnung von graphischen zu lautlichen Zeichen, von Zeichen- und Inhaltsassoziationen, das Lesen von einzelnen Wörtern und ‚über das Wort hinaus‘, die Erfahrungen des Lesenlernens und des Lesens unterschiedlicher Texte in der Erstsprache, Wechselbeziehungen zwischen Schreiben und Lesen u.a.m. Zur Relevanz des Lesens für die Individuen seien die einleitenden Worte des erwähnten Bandes von Gibson & Levin zum Lesen in Erinnerung gerufen: „Die Fähigkeit des Lesens ist die Grundlage für den Erfolg in der Schule und im Leben. Daher überrascht es nicht, dass der Unterricht der ersten Schuljahre wesentlich Leseunterricht ist.“ (ebd. 15) Fremdsprachliches Lesen erweitert das muttersprachliche Lesen.

2 Erste Orientierungen zu Lesen und Lesern

Lesen und Leser fanden vielfach die Aufmerksamkeit ganz unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen – von der Lernpsychologie über die Psycholinguistik bis hin zur Gehirn- und Neuroforschung oder zur Erziehungswissenschaft – als auch der Bildungsforschung und der Kulturwissenschaften. Längst existiert eine eigene Leseforschung mit unterschiedlichen Ausrichtungen: unter anderem zum muttersprachlichen, zweit- und fremdsprachlichen Lesen.

Artelt et al. (2007) entwickelten ein viel beachtetes Lesemodell mit folgenden Determinanten (auch oft Determinanten-Modell genannt, modifiziert nach Neugebauer, Grotjahn & Tesch 2012: 197):

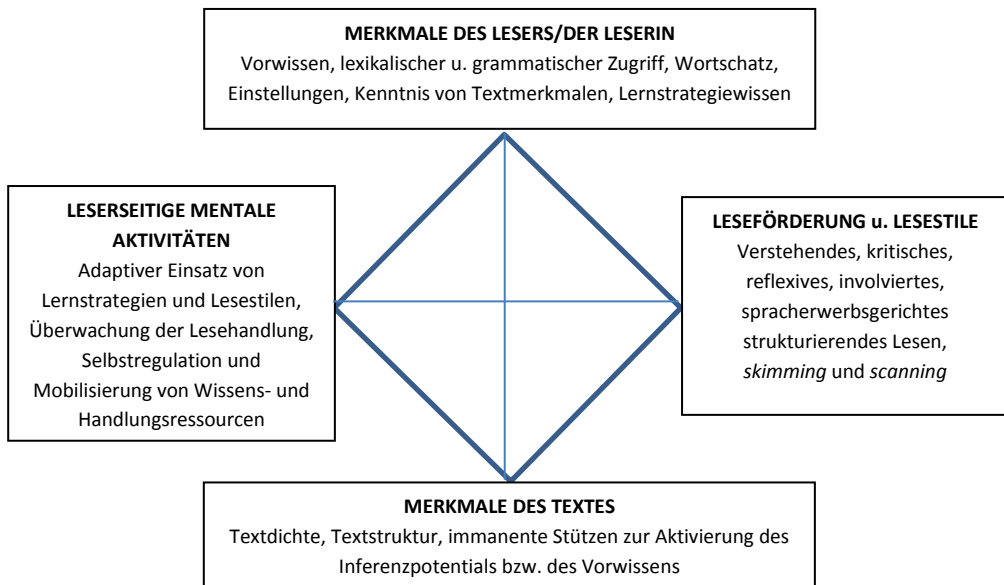


Abb. 1: Lesekompetenz in Anlehnung an Artelt et al. 2007, erweitert im Hinblick auf das fremdsprachige Lesen, variiert nach REPA.

Das für die deutschlandweiten Vergleichsarbeiten der achten Jahrgangsstufen (VERA-8) herangezogene Modell zeigt eingehend die interagierenden Variablenkomplexe, welche den Lesevorgang konstituieren. Die Komplexe stehen in Bezug zu weiteren offenen Faktorenbündel wie Gesellschaft, Kultur, Schulwesen, Tradition, kulturelle Geprägtheit von Lesern, Texten, muttersprachlichen Leseroutinen und –gewohnheiten, Leseerfahrungen in anderen Fremdsprachen und vieles andere mehr. Im Falle des fremdsprachlichen Lesens setzen die Faktorenbündel von sprachlicher und kultureller Fremdheit einen weiteren Rahmen.

Das Interesse an der Tätigkeit bzw. dem Prozess des Lesens rückt auch die Leser³, deren Leseerwerb und Lesegewohnheiten in den Blick. Es gibt selbstverständlich kindliche, jugendliche und erwachsene, weibliche und männliche Leser. Doch damit nicht genug: denn es begegnen auch das intrakulturelle Lesen und die transkulturellen Leser, das Lesen in der eigenen und in fremden Sprachen. Die hier angedeuteten Kategorien sind keineswegs trennscharf. Schließlich, oder – in lesebiographischer Sicht – zuvorderst, berührt die Leseförderung die Lerner-, aber auch die Lehrerforschung: Wie lernen Kinder lesen? Welche zu welchem Zweck gewählten didaktischen Methoden haben sich bewährt? Wie lesen Schüler verschiedenen Alters? Wie lesen deutschsprachige Lerner einer zweiten romanischen oder slawischen Sprache dieselbe zu verschiedenen Zeitpunkten ihres zielsprachlichen Erwerbsprozesses? Wie eine germanische Zielsprache? Wieso liest man eigentlich bei der Lektüre einer fremden Sprache andere, einem bekannte Sprachen latent mit? Was bedeutet dies für die zu erwerbende Mehrsprachigkeit? Wie kann der Englisch- oder Französischunterricht... dieses Potential über das Lesen fördern und für sich selbst Nutzen aus diesem ziehen? Wie fördern denn Lehrerinnen im Unterschied zu Lehrern das Lesen? Welche Vorlieben tragen sie in den Unterricht hinein? Wie reagieren Jungen, wie Mädchen auf welche Lesestoffe, und welches Leseerlebnis bauen sie auf? Was empfiehlt die Lesedidaktik wozu? Was bedeutet es, Texte aus fremden Kulturen zu lesen? Usw. Mehrere dieser Fragen können in diesem und den folgenden Artikeln nur angedeutet und nicht eingehend behandelt werden.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden maskuline Personenbezeichnungen generisch benutzt. Wird das natürliche Geschlecht betont, so geschieht dies vermittels eines kennzeichnenden Adjektivs: „Während die Leserschaft im Allgemeinen das Werk mit Zustimmung rezipierten, zeigte sich ein Teil der männlichen Leser, aber auch der Leserinnen eher ablehnend.“

Da Lesen immer ‚graphische Texte dekodieren und verarbeiten‘ meint – im europäischen Kontext werden diese von (mehr oder weniger) phonographischen alphabetischen Schriften und Orthographien transportiert –, sind Fragen um Texte im Spiel: Textkohäsion, Textkohärenz, Textdichte, Fachsprachlichkeit, fiktionale Oralität in verschrifteten Texten u.a.m. Für das *Verständnis* von Texten, d.i. die Dekodationsfähigkeit, ist zunächst das Sprachwissen entscheidend. Da europäische Fremdsprachen untereinander zahlreiche Ähnlichkeiten und Analogien aufweisen, ist das Verhältnis von Transparenz und Opazität betroffen, wie es sich mit Hilfe des *Transparenz-Index für Texte in fremden Sprachen* (TrIXTeF) messen lässt (Meißner et al. 2013). Das *Verstehen* von Texten oder das sog. tiefere Lesen mit den Merkmalen der Einordnung und der Interpretation der Botschaft korreliert hingegen stark mit dem Weltwissen.

Lesen ist eine basale Kulturtechnik. Lesen ist als Komplement des Schreibens die Grundlage für die Weitergabe von Wissen über örtliche und zeitliche Trennungen hinweg, wie schon Antonio de Nebrija in seiner *Gramática de la lengua castellana* mit Blick auf die Orthographie 1492 betont. Während über viele Jahrhunderte die Literalität im westlichen, mittleren und nördlichen Teil Europas an das Lateinische gebunden war, dessen Rolle für die europäische Gelehrsamkeit nicht überschätzt werden kann, lesen Europäer seit dem Aufschwung der Volkssprachen in vielen Sprachen bzw. mehrsprachig. Das Profil des europäischen Wissens ist ohne diese mehrsprachliche Lesekompetenz ebenso wenig denkbar wie die historischen und zeitgenössischen Erfolge der Wissenschaften. Im Zeitalter von Globalisierung und Internet sowie vielkultureller und mehrsprachlicher Lebenspraxen bleiben die Weitergabe und die Aufnahme relevanten Wissens an die Schreib- und vor allem die Lesekompetenz in mehreren Sprachen geknüpft.

Der pädagogische Leitbegriff der Menschenbildung und der Bildungsauftrag des öffentlichen Schulwesens verlangen eine Reflexion über Bildungsziele und Bildungsinhalte und damit auch über Texte und Lesen. In Zeiten des literarischen Kanons stand die Auswahl der Lektüre über Jahrhunderte hinweg relativ fest: Sie war an den Texten der *auctoritates* der europäischen *res publica litterarum* festgemacht. Lernen im Fremdsprachenunterricht ist immer noch weitgehend ein Lernen an und mit literarischen Texten (vgl. Bredella, Gardenier, Hoch und Klein in diesem Band). Auch der Weg der Auslands- oder Fremdsprachenstudien von der (zielkulturellen) Realienkunde bis hin zum interkulturellen Begegnungslernen im Internet blieb/bleibt am Lernen mit und an Texten gebunden. Anders gesagt: Das Lernen fremder Sprachen beginnt über weite Strecken hinweg mit dem Lesen.

Die Anbindung des Lesens und der Leseforschung an Fragen des Spracherwerbs ist gerade im Kontext von Schule ein primäres Merkmal des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Hiervon zeugen die historischen Lehrwerke und Grammatiken. Auch heutzutage begegnen Schüler den Schulfremdsprachen zunächst weitgehend in ihrer graphischen Gestalt. Dies unterscheidet den gelenkten Spracherwerb wesentlich vom ‚natürlichen‘ Erwerb der Erstsprache (der von der gesprochenen Sprache ausgeht und an dem eine Vielzahl kompetenter Sprachpartner mit ihren Idiolekten beteiligt ist). Die Vor- und Nachteile bzw. Grenzen dieses ‚künstlichen‘ und primär lesebasierten Spracherwerbsweges sind nicht Gegenstand des vorliegenden Bandes⁴.

⁴ Es sollen aber zumindest zwei Punkte erwähnt werden: 1.) Man kann das Hörverstehen oder das Sprechen nicht über das Lesen oder das Schreiben trainieren, da nach Ausweis zahlreicher empirisch begründeter Modelle zur mentalen Verarbeitung von Sprache die einzelnen Teilkompetenzen unterschiedliche Verarbeitungswege gehen und die Verarbeitungszeiten der einlaufenden Sprachdaten unterschiedlich sind. Zudem verfügen das Schreiben und das Sprechen über eigene

Längst existiert eine Lesestoffforschung, orientiert an den Fragen: Was wurde wann gelesen und was soll im muttersprachlichen Deutsch-, im deutschen Englisch- oder Französischunterricht usw. gelesen werden (etwa Nies 2000; Weller 1998; 2000; Chartier 2007)? – Die Tatsache indes, dass sich seit Jahrzehnten die Schülerschaft darüber beklagt, „in allen Fächern immer dieselben Themen zu machen“ (die Klage dürfte nur zu gut bekannt sein), deutet darauf hin, dass eine fächerübergreifende Feinabstimmung der Themen und ihrer schulischen Umsetzung nach wie vor auf sich warten lässt. Sie wäre zu orientieren an Fragen wie: Was unterscheidet das Thema Fremdverstehen im Französischunterricht von dem gleichen konkreten Thema im Englischunterricht? Was das Thema ‚Jugend in Spanien oder Kuba...‘ von entsprechenden deutschen Jugendthemen oder solchen im Englisch- oder Französischunterricht? (Es ist klar, dass nicht nur geographische Bezüge die notwendigen Unterschiede setzen). Erst wenn derlei Fragen geklärt sind, dürfte die Klage der Jugendlichen obsolet werden. Gerade mit Blick auf die Themenkorridore des Zentralabiturs muss verhindert werden, dass verschiedene Fächer zur selben Zeit dieselben Inhalte ansteuern: *migración*, *migration*, *Migration* usw., erst recht, wenn diese schon zuvor Thema des Religions- oder Deutschunterrichts waren.

‚Grammatiken‘. Anders gesagt. ‚Schreibe‘ ist etwas anderes als ‚Spreche‘. 2.) Die heutigen Technologien erlauben schon sehr frühzeitig die Begegnung mit fremden Sprachen in deren akustischer und visueller Gestalt. Die Zielsprache begegnet daher nicht mehr nur als geschriebener Text, sondern auch in Sprechsituationen. Das Spracherlebnis ist mithin ein grundlegend anderes als zu Zeiten eines Unterrichts, der sich allein auf Texte und Lehrer-Schüler- oder Schüler-Schüler-Aktivitäten stützte. Offene Konzepte des Klassenzimmers haben zudem die Lerner aus ihrer passiven Rolle als Rezipienten genommen, um ihnen auch Möglichkeiten des interkulturellen Begegnungslernens qua Internet zu bieten (Legutke 2001).

3 Kompetenz und Kompetenzorientierung: Reizwörter oder Orientierungsbegriffe?

Doch was ist nun eigentlich mit Kompetenz gemeint und wie können sie, darunter Lesekompetenz, optimal gefördert werden? Die Beantwortung beider Fragen ist umso wichtiger, als ‚Kompetenz‘ sowohl im europäischen als auch im nationalen Rahmen als pädagogischer Leitbegriff fungiert. Vereinfacht gesagt fällt Kompetenzförderung mit Schulentwicklung zusammen. Dies betrifft zuvorderst die Kulturtechnik des Lesens. Eine Schule, die die Kompetenzen ihrer Schüler nicht oder nur gering fördert, verfehlt ihren gesellschaftlichen Auftrag. Während das Schulwesen den Lernerfolg traditionell ohne empirische Überprüfung vor allem implizit verfolgte⁵ – denn natürlich wurde etwas mit dem Ziel gelehrt/gelernt ‚es auch zu können‘ –, veränderte das bescheidene Abschneiden Deutschlands in den internationalen pädagogischen Vergleichsstudien (z.B. PISA und weitere) die Bildungspolitik. Dies erklärt nicht nur die Einführung des Zentralabiturs, sondern auch, weshalb die Kompetenzorientierung als Maßnahme der Qualitätsentwicklung ein zentrales Element der Standards für die Prüfungen des Abiturs sein soll. Die unter der Federführung des *Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) an der Humboldt Universität zu Berlin im Verein mit den Ländern, von Vertretern der Ministerien, von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern sowie von Wissenschaftlern entwickelten *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (KMK 2012) bilden die Grundlage für die anstehende Erneuerung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA), die weiterhin in der Verantwortung der Länder

⁵ Die Überprüfung (Qualitätssicherung) geschah über drei Maßnahmen: die professionelle Lehrerbildung unter staatlicher Aufsicht, die Anbindung des Unterrichts an Lehrpläne und Richtlinien, die kontrollierte Rückbindung der Abiturprüfung durch die Schulaufsicht (vgl. Bausch et al. 1988).

verbleiben. Dies bedeutet, dass die zukünftige Qualität der Schule nicht zuletzt davon abhängig sein wird, inwieweit es gelingt, den Unterricht durch die kontrollierte Förderung von Kompetenzen, darunter das Lesen und die Sprachlernkompetenz, zu optimieren. Die heutigen länderübergreifenden Vergleichsarbeiten in verschiedenen Jahrgangsstufen verfolgen einen dreifachen Zweck: das Niveau der Schülerleistungen auf bestimmten Jahrgangsstufen vergleichend zu messen, Qualität zu entwickeln und zu sichern sowie erforderliche Korrekturen zu ermöglichen. Schon dieser Zusammenhang zeigt, weshalb Kompetenzorientierung nicht nur ein Thema des Fremdsprachenunterrichts ist. Auch hier ist zentral das Lesen betroffen.

„Kompetenzorientierung“ ist nicht unumstritten. Kompetenz als pädagogischer Leitbegriff selbst wurde vielfach, nicht zuletzt im Rahmen der *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Bausch et al. 2005; 2007; 2009), kontrovers diskutiert. Kritisiert wurde vor allem unter dem Schlagwort des *Teaching to the test* eine (vermeintlich) einseitige Fixierung auf den Output. Allerdings wurde diese Position von jenen stark in Frage gestellt, die sich der Prozessorientierung („Der Prozess ist das Produkt.“) verpflichtet fühlen und die die kaum übersehbaren Schwächen des herkömmlichen Unterrichts betonen (Zydatiś 2007; DESI 2007; MES 2008). Auch qualitative Studien zur Implementierung der Bildungsstandards, wie die von Tesch (2010a), bestätigen die Notwendigkeit, das Thema „Kompetenzorientierung“ in der Lehrerfortbildung breit zu verankern. Ihrerseits fand die *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* Grund, zum Thema Kompetenzen und Standards Stellung zu beziehen (DGFF-Vorstand 2008).

Inzwischen ist allerdings immer weniger umstritten, dass die Kompetenzorientierung inhaltlich neutral ist. Die explizite und wirksame Förderung von Kompetenzen ist an ganz unterschiedlichen Gegenständen möglich – an

einem Baudelaire-Gedicht oder an Texten zum *American Dream* ebenso wie an kommunikativ-funktionalen Aufgaben im Sinne der Deskriptoren des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen – lehren – beurteilen* (GeR 2001) für die Niveaustufe A2. Schon diese Bemerkung lässt durchscheinen, dass Kompetenz auf dem sprachlichen Aufgabenfeld vor allem *Kommunizieren (können)* meint. Doch *was* bzw. *über was* kommuniziert werden soll, bleibt nicht konkretisiert. Inhaltlich führt der GeR die Begrifflichkeit der sog. Teilfertigkeiten oder *Teilkompetenzen* weiter: Hörverstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben. Der GeR erlaubt damit nicht nur eine getrennte Messung der sprachlichen Kompetenzniveaus nach Teilfertigkeiten, sondern er fügt jenen auch neue Kompetenzen hinzu: In diesem Sinne berücksichtigt er neben der *Sprachmittlung* die interkulturelle Kommunikation und das Sprachenlernen selbst. Die erwähnten Bildungsstandards halten dafür den Begriff der ‚Sprachlernkompetenz‘ bereit. Im Unterschied zu ‚Sprachlernbewusstheit‘ gestattet *Sprachlernkompetenz* einen konkreten Zugriff innerhalb von Lern- oder gar Prüfungsaufgaben. Anders als die unglückliche Bildung ‚Methodenkompetenz‘ (die zwischen der Lehr- und der Lernperspektive nicht unterscheidet) signalisiert der Begriff, dass Lehr- und Lernverfahren einen empirischen Lernbegriff unterlegen müssen. Deshalb ist der Begriff der Sprachlernkompetenz für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen konstitutiv. Inhaltlich liegt der Neologismus auf einer Linie, die sich vom GeR bis zum Weißbuch der Europäischen Kommission [Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lernen und Lehren. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft](#) (1996) und etwa zum [Bericht über die Qualitätsindikatoren für das lebenslange Lernen in Europa. Fünfzehn Qualitätsindikatoren](#) (2001) zurückverfolgen lässt.

Die Ausführungen sind bislang die Antwort auf die gestellten Kernfragen schuldig geblieben: Was eigentlich ist Kompetenz und wie kann sie gefördert

werden? Zahlreiche fachdidaktische Publikationen haben hierauf eine Antwort versucht⁶.

4 Lesen im Kompetenzmodell des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA)⁷

Kompetenz wurde mit Blick auf die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts mehrfach Gegenstand wissenschaftlicher Beschreibung (u.a. Coste et al. 2009; Beacco et al. 2010); so auch im *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA 2009). Primäre Adressaten des REPA sind die Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen, doch sind auch andere Fächer betroffen, soweit sie die genannten Themenbezirke und Kompetenzziele aufgreifen. Der REPA entstand im Grazer *Europäischen Zentrum für Moderne Fremdsprachen* und wurde von einer internationalen Arbeitsgruppe unter der Leitung von Michel Candelier erarbeitet. Inzwischen liegt der *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), so der Titel der französischen Urfassung, auch in englischer und spanischer Sprache vor; Übertragungen in weitere europäische und asiatische Sprachen sind in Arbeit.

Der im REPA entfaltete Kompetenzbegriff fußt auf einer über hundertfünfzig einschlägige Studien umfassenden Rezeption in mehreren europäischen Sprachen und Sprachräumen. Dies erklärt, weshalb er auch an den deutschsprachigen Fachdiskurs anknüpft. Speziell für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland wurde eine Kurzfassung der REPA-Deskriptoren

⁶ Z.B. Meißner & Tesch 2006; 2007; Leupold 2007; 2010; Meißner & Tesch 2010; Müller-Hartmann & Schocker-von-Ditfurth 2011; Hallet 2011. Da Kompetenz ein Kernbegriff der Bildungsstandards ist, müssen diese Referenzen ergänzt werden (etwa: Tenorth 2005; Schröder 2005; Hallet & Müller-Hartmann 2006; Tesch 2007; Tesch et al. 2008).

⁷ Das Kompetenzmodell des REPA wurde auch an anderer Stelle erläutert: Meißner 2012a und b.

erarbeitet, die ganz speziell an den Bedürfnissen des Unterrichts der ‚weichen‘, d.h. nicht skalierbaren Kompetenzen ausgerichtet ist, also an Sprachlernkompetenz, interkultureller Kompetenz sowie Text- und Medienkompetenz, um grundlegende Begriffe der erwähnten Bildungsstandards aufzugreifen. Inzwischen liegt eine besonders für den Unterricht bestimmte Handreichung vor, die in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern entwickelt wurde (Meißner 2013a).

Doch, was nun konkret sind Kompetenzen laut REPA, wie entstehen sie, wie können sie im Unterricht gefördert werden?

Der REPA unterscheidet die Komposition von Kompetenzen in Anlehnung an den GeR dreidimensional und hierarchisch. Da Kompetenzen, wie angeklungen, stets eine Fähigkeit zu handeln, also ein Können (*can do*) meinen, sind bei ihrer Entstehung und Aktivierung immer die schon erwähnten drei Dimensionen des Wissens im Spiel, und zwar die Volitionalität (das Tunwollen, Haltungen und Einstellungen, *savoir-être, attitudes*), das Tunkönnen (*savoir-faire, can do* oder *skills*) und das Wissen (*savoir, knowledge*) als ‚allgemeines Weltwissen‘ oder auch als Wissen zu den Domänen von *Can do* und Selbstregulation bzw. Volitionalität. Handlungsdispositionen entstehen niemals aufgrund der Aktivierung von Elementen nur einer einzigen Dimension. *Wissen-was* ohne *Wissen-wie* und ohne *Tun wollen, um zu...* bleibt träges Wissen (weil es noch nicht zu Handeln führt). Dies allein schon erklärt, weshalb die Dimensionen (auf Kompetenzebene) interdependent sind und interagieren. Gegeneinander sind die Dimensionen auch nicht trennscharf operationalisierbar: Wissen um die Bestände der Sprache X, der Sprachen Y und Z..., Weltwissen, Wissen aus/über die Kultur X und/oder Y, Fachwissen, Alltagswissen, das Wissen um das eigene Lernvermögen und die eigenen Lerngewohnheiten, um die Relevanz der Verknüpfung von Wissenskomplexen für das erfolgreiche Lernen, Wissen, wie man am besten Sprachen

lernt, wie man dazu das Lesen, das Hörverstehen einsetzt usw. All diese sind einander überlappende Variablenkomplexe, deren Zusammenspiel sich in jeder neuen Unterrichtssituation, mit jeder neuen Aufgabe erneut aufbaut.

4.1 Wissen – Wissen was – Wissen wie

Schon Faerch & Kasper (1984) trennen in Anlehnung an die kognitive Psychologie zwischen dem deklarativen (*Wissen-was*) und dem prozeduralen Wissen (*Wissen-wie*). In diesem Zusammenhang notieren Mandl, Friedrich & Horn (1986: 145) unter Rückgriff auf Aebli (1980: 61)⁸:

Prozedurales Wissen ist ein ‚enaktives‘ Wissen, ein operatives Handlungswissen bzw. Performanzwissen. Ein Merkmal dieses Wissens ist darin zu sehen, dass es mit zunehmender Beherrschung der jeweiligen Fertigkeiten immer weniger bewusstseinspflichtig ist.

Dies heißt, dass der automatisierte Ablauf von Handlungen und Handlungsketten ein Merkmal von elaborierter Kompetenz ist.

Weitere Bezeichnungen umfassen das Gegensatzpaar von explizitem und implizitem Wissen (z.B. Green & Hecht 1992). Eine andere, hier relevante Unterscheidung ist von ‚trägem‘ und ‚anwendbarem‘ Wissen (Gruber, Mandl & Renkl 1999). Ihr zufolge schafft ein auf die folgenden „Prämissen“ setzender Unterricht eher träges denn anwendungsbereites Wissen. Im Folgenden werden die von den Autoren genannten Punkten auf die Lern-domäne ‚fremde Sprachen‘ hin spezifiziert:

⁸ Doch fehlt auch zwischen diesen Kategorien die Trennschärfe. So Zimmermann (1990: 80):

Die strenge Unterscheidung zwischen bewusstem und unbewusstem (explizitem und implizitem, F.-J. M.) Wissen ist (...) unzulässig. Vielmehr geht es um ein Kontinuum der Informationsverarbeitung mit unterschiedlichen Anteilen an Aufmerksamkeit und struktureller Ordnung.

1. (falsche) Prämisse: die lineare Vermittelbarkeit von Lehrstoffen bzw. Sprache. Fehlannahme: Input = Intake.
2. (falsche) Prämisse: lehrseitig sei das lernrelevante Vorwissen der Lerner bekannt. Fehlannahme: die kontrollierbare Lehrplanung und die Lehrhandlung hätten gleichsam alleine schon das lernerseitig relevante und verfügbare Wissen produziert.
3. (falsche) Prämisse: die Annahme, dass Sprache im Sinne des Sprachcurriculums linear erwerbbar sei. Fehlannahme 1: Unterschätzung der sozialen Seite des Spracherlebnisses (die im Unterricht nur eingeschränkt zur Verfügung steht) und der Wirkung eines ‚reichen‘ Spracherlebnisses auf die Lernmotivation und den Erwerbsprozess. Fehlannahme 2: Ausblenden der Systemhaftigkeit von Sprache in Bezug auf die mentale Sprachverarbeitung. Die selbstständige Verwendung von Sprache verlangt stets eine Vielzahl von zu aktivierenden, parallel und gleichzeitig ablaufender mentaler Prozesse sowohl bei der Produktion als auch der Rezeption (vgl. z.B. Bleyhl 2009).
4. (falsche) Prämisse: die Abspeicherung von im Unterricht ‚vorgezeigtem‘ Wissen im Gedächtnis reiche ohne weitere tiefe und breite Verarbeitung zur Sprachbenutzung und zum Spracherwerb aus (Korrektur: besser sind *Learning by doing*-Schemata).

Insgesamt sehen die Autoren den Grund für die negative Wirkung der falschen Prämissen darin, dass diese Arten des Lehrens (und Lernens) die Ebene der Selbststeuerung (Metakognition) in nur schwacher Weise erreichen. Das so vermittelte Sprachwissen wird auch nicht im Sinne der Abrufbedingungen hinreichend strukturiert. Dabei ist zu sehen, dass die kommunikativen Situationen, in denen die sprachlichen Mittel eingesetzt

werden müssen, nicht voraussehbar und zugleich außerordentlich dynamisch sind (Meißner 1990). Positive Kennzeichen eines zielführenden Lernbegriffes sind stattdessen: 1.) die mehrfache Umwälzung des Stoffes, 2.) die Überformung der vorhandenen relevanten und stets individuellen Wissensmuster mit neuen Wissensschemata, 3.) die Vernetzung des neuen Wissens mit individuell unterschiedlichen und schon bekannten Merkmalen (Themen, Wörter, Erfahrungen, Wahrnehmungen usw.), 4.) ein kritisches Maß an Einsicht in den eigenen Spracherwerbs- bzw. –lernprozess bzw. der Fähigkeit zur eigenen Lernüberwachung, 5.) die lernerseitige Einsicht in die Relevanz des vorhandenen und neuen Wissens für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die Entwicklung eines Lernplans.

In das hier angedeutete Netz von Merkmalen ‚guten Sprachenlernens‘ ist auch das Lesen vielfach involviert.

4.2 Lesen im Kompetenzmodell des REPA

Wie sich Kompetenzen bilden, erläutert das Modell des REPA. Er versteht unter Kompetenz stets eine Mobilisierungskompetenz: und mobilisiert werden letztlich Handlungen (Meißner 2011: 80). Kompetenzen fallen daher schlussendlich in die Kategorie des prozeduralen Wissens. Mit Blick auf die operable Benutzung fremder Sprachen kann nicht genug betont werden, dass eine jede Teilkompetenz – also das Lesen und das Schreiben, das Hörverstehen und das Sprechen – über ein jeweils eigenes mentales Programm bzw. über eine eigene ‚Prozeduralität‘ verfügt. Auch dies erklärt, weshalb letztlich die Kompetenz des Lesens nur über das Lesen, das Hörverstehen nur über das verstehende Hören in der Zielsprache erworben werden kann.

Wissen (knowledge, savoir)	Können (skills, savoirs-faire)	Einstellungen und Haltungen (Attituden, savoir-être)
Kompetenzorganisation <i>Disponibilität relevanten Wissens, Inferieren</i>	Kompetenzorganisation <i>Lesen, (Schreiben): Abstimmen von Intention, Handlung, Informationen, Einsatz von Lesestrategien</i>	Kompetenzorganisation <i>Volition, Selbstregulation und Lernhandlungsmonitoring: Abstimmen und Kontrolle des Lesehandelns</i>
Ressourcen <i>Disponibilität sprachlichen Wissens; ggf. von Wissen zur Behutzung von Verstehenshilfen (Glossare, Konkordanzen, elektronische Wörterbücher...) Mentale Organisation von thematischem Wissen, das für das Verstehen / verstehende Lesen konstitutiv ist, Aufbau thematischer Inferierungsstrategien</i>	Ressourcen <i>Aktivierung von sprachlichem Wissen: verständiges Lesen/Dekodation; Erkennen von Kollokationen, strukturierendes Lesen. Plausibilitätsproben und Interpretationskorrekturen. Inhaltlich inferierendes, verstehendes Lesen, zielgerichtete Anwendung verschiedener Lesestrategien... Überführungen von Erkenntnissen aus der volitionalen und aus der Wissensdimension in Lesehandeln.</i>	Ressourcen <i>Mobilisierung volitionaler Ressourcen. Verstehen wollen im Sinne bestimmter Leseabsichten. Kontrolle des Lesevorgangs. Aufmerksamkeitslenkung und Aufrechterhaltung der Leseaufmerksamkeit. Bereitschaft, ggf. Hilfsmittel heranzuziehen. Bereitschaft zur Kontrolle der Sinnkonstruktion mit Hilfe externer Mittel (Enzyklopädien usw.)...</i>

Abb. 2: Kompetenzmodell des REPA für das Lesen

Der schon erwähnte Begriff der Sprachlernkompetenz mit seiner hier interessierenden Variante der Lesekompetenz bzw. der lesebasierten Kompetenzen⁹ gewinnt, wie gesagt, seine Konturierung aus der Verbindung der Dimensionen von Wissen, Können und Volitionalität mit den Stufen von Kom-

⁹ Die Unterscheidung erscheint sinnvoll, weil der Schlüsselbegriff des Lesens als einer basalen Kulturtechnik die Grundlage für eine Reihe anderer Kompetenzen liefert, die nicht Gegenstand dieser Publikation sind. Über den Faktor des Inferierens (s. unten) alimentieren diese ihrerseits das Lesen, insbesondere das verstehende Lesen.

petenzen und Ressourcen. Es wäre also falsch zu meinen, Sprachlernkompetenz erschöpfe sich in der immer gleichen Auflistung von ‚abfragbaren‘ Lernstrategien¹⁰. Richtig ist, dass jedes Thema eine eigene und bestimmte Konturierung inhaltlichen *und* sprachlichen Wissens sowie dessen Aktivierung verlangt: Man kann erst über Fußball sprechen, wenn einem auch eine entsprechende Sachkenntnis *und* ein entsprechendes sprachliches Wissen zur Verfügung stehen. Die Verbindung von Handeln und Wissen stellt sich im Modell als eine Verbindung von Prädikaten (*can do*) und Objekten (*know what*) dar, das stets der Ergänzung durch das *Wollen* bedarf. Im obigen Modell deutet der Kreis das Zusammenwirken verschiedener Wissensdimensionen und –stufen an, welches sich auch im Konnex von Prädikaten und Objekten manifestiert:

Prädikat 1			Prädikat 2			Prädikat 3		
Objekt A	Objekt B	Objekt C	Objekt A	Objekt B	Objekt C	Objekt A	Objekt B	Objekt C

Abb. 3: Prädikate und Objekte

Zur Erklärung schreibt der REPA zum Feld des Könnens (*savoir-faire*): Objekt A: ein Phonem; Objekt B: ein Wort; Objekt C: eine interkulturelle Fehldeutung und zu den Prädikaten: „beobachten“ (Prädikat 1), identifizieren (Prädikat 2), vergleichen können (Prädikat 3)“. Eine weitere Bemerkung erscheint erforderlich, auf welche die Prädikat-Objekt-Struktur hinweist. Es geht darum, dass eine Tätigkeit ihre Finalität über das Objekt bzw. den

¹⁰ Die oft – z.B. in Lehrwerken – im Sinne einer *terrible simplification* als „Lerntipps“ missverstanden werden. Damit sind Verhaltensregeln gemeint, deren Kenntnis gerade wegen ihrer schülerseitig unreflektierten Übernahme nicht zur Metakognition führen.

Gegenstand erreicht. Nimmt man z.B. das schon im schulischen Unterricht operationalisierbare Lernziel ‚Ausschnitte aus der Kultur X lesen (und einordnen) können‘, so lassen sich hierzu eine ganze Reihe von einfachen und (aus mehreren einfachen) komponierten Ressourcen (oder Mikrokompetenzen) der verschiedenen Dimensionen identifizieren.

Betrachtet man Leseprozesse im Lichte des Kompetenzmodells, so zeichnen sich grob mehrere interagierende Wissens- und Operationsfelder ab, auf denen sich Prädikate und Objekte miteinander verbinden, um Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit herzustellen. Was nun das Lesen angeht, so hängt die Breite und Tiefe der Leseprozesse nicht zuletzt von der Aktivierung solcher Prädikate und Objekte ab. Genau dies verbindet die Lesekompetenz mit dem in der Leseforschung so oft verwendeten Begriff des Inferierens:

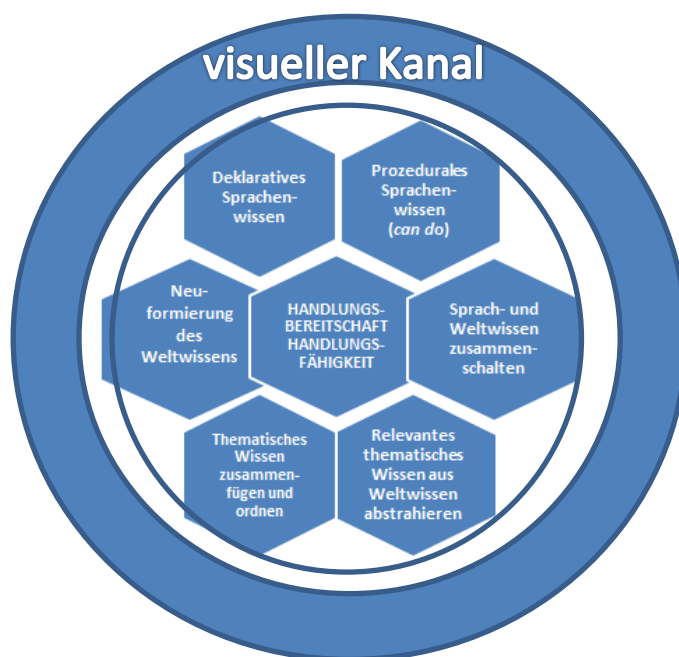


Abb. 4: Verschaltung von Sprachen- und Weltwissen

4.3 Referenzmodell zur Konstruktion von kompetenzorientierten Leseaufgaben

Aufgabenkonstrukteure müssen wissen, auf welche Komplexe bzw. Ressourcenkomplexe Items zugreifen sollen, um eine bestimmte Teilkompetenz zu befördern. Diese Bemerkung meint natürlich nicht, dass ein jeder Komplex – in Abb. 5 jeweils als Kästchen dargestellt – in jeder Aufgabe, in jedem Item in gleicher Intensität angesteuert werden müsste. Allerdings ist es zur Förderung einer Kompetenz notwendig, dass langfristig die einzelnen, eine Kompetenz bildenden Referenz- und Ressourcenkomplexe regelmäßig und in Kombination mit unterschiedlichen (inhaltlichen) Themen und Leseverfahren lernerseitig bearbeitet werden.

Das im Rahmen der DESI-Studie für summative Lesetests entworfene (vgl. Nold & Willensberg 2007) und nunmehr zu formativen Zwecken erweiterte Referenzmodell zur Konstruktion von kompetenzorientierten Leseaufgaben zeigt sehr deutlich, auf welche Komponenten des Textverständnisses und Textverstehens Leseaufgaben zugreifen müssen. Während die hierarchieniedrigen Adressierungen zu den Fokussen Text und Weltwissen im Rahmen summativer Prüfungen ihre starke Berechtigung haben, ist der Fokus auf Spracherwerb für die Sprachlernkompetenz und damit für Lernaufgaben besonders relevant.

Für die Konstruktion von Leseaufgaben erscheint es wichtig, dass die verschiedenen Referenzkomplexe in unterschiedlichen Kombinationen und mit unterschiedlichen (hier natürlich nicht thematisierbaren) Inhalten zusammengeschaltet werden. Es ist plausibel, dass durch eine solche Konstruktion die Fähigkeit der Leser, die eigenen Leseprozesse zu unterschiedlichen Textsorten und Themenbereiche zu verstehen, gestärkt wird.

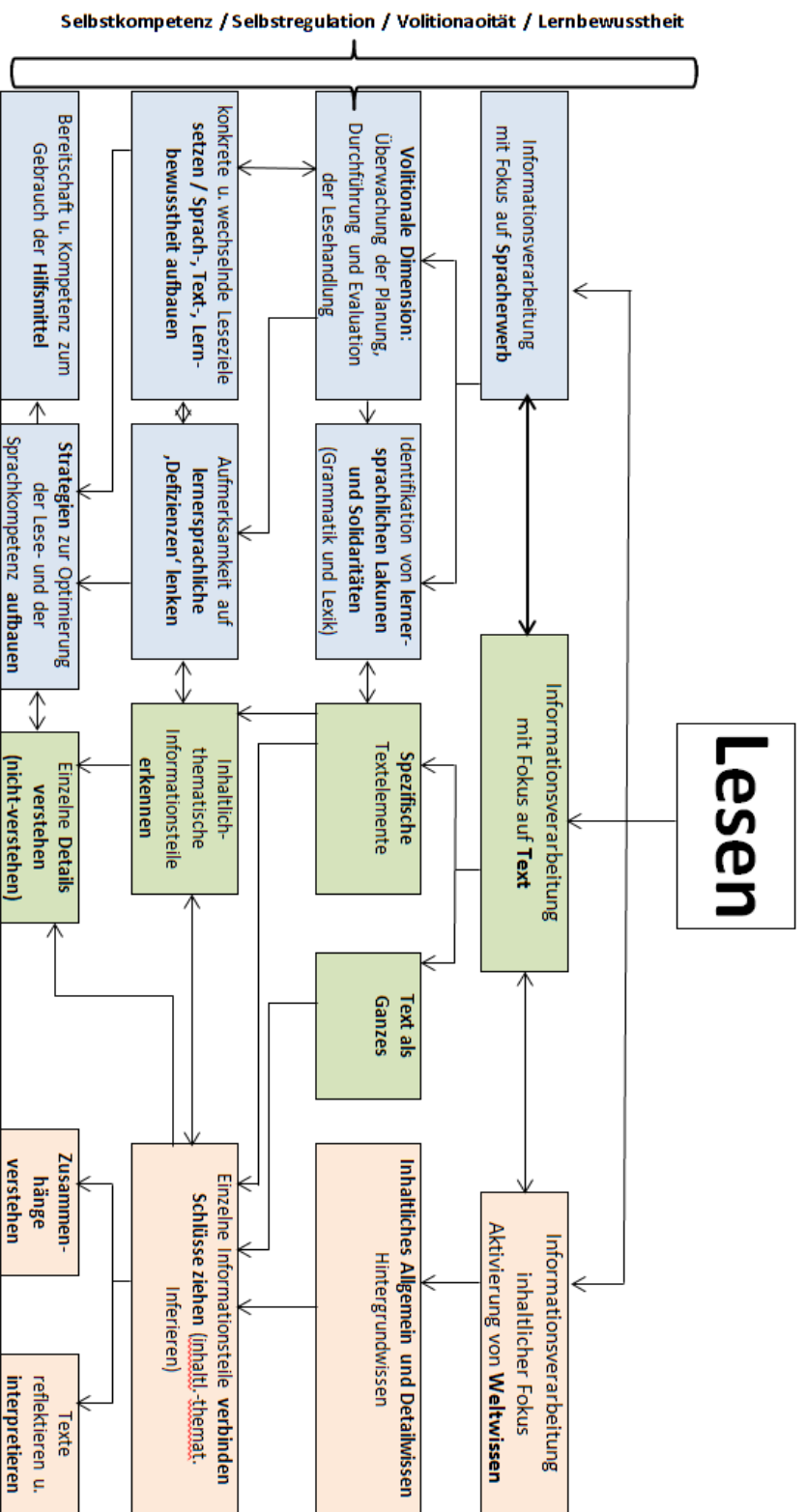


Abb. 5: Lesekompetenz

Legende und Erläuterungen: Grundsätzlich besteht Interaktion zwischen *allen* dargestellten Variablen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird diese nicht durch Pfeile angezeigt. Alle Aktivitäten sind abhängig von den Faktoren Einstellungen/Haltungen (vertikal gesetzt). Alle Beziehungen sind mehrbidirektional: Pfeile signalisieren nur die Initiation entsprechender Prozesse (nicht deren Rückwirkungen auf erneute Initiationsimpulse). Da das Lesen hochgradig sequentielle und parallele sowie mehrbidirektionale Prozesse bündelt, ist für die Aufgabenkonstruktion das Gesamt des Tableaus zu berücksichtigen..

5 Grundzüge fremdsprachlichen Lesens in der Leseforschung

Wie nun definiert die Leseforschung das Lesen bzw. die Lesehandlung? Hier-
auf gibt u.a. Ehlers (2010: 110f; auch Finkbeiner 2005; Biebricher 2007;
Lutjeharms 2007a; b; 2010) eine Antwort, die durchaus im Sinne der
communis opinio ist:

Zu Beginn des Lesens setzen primäre Wahrnehmungsprozesse ein, die über
die Identifikation von Buchstaben (...) bis zur Identifikation der Wörter und
dem Erfassen von Wortbedeutungen innerhalb des Satzzusammenhangs
verlaufen. Eine schnelle und kontextfreie Worterkennung ist eine Schlüssel-
kompetenz, da von ihr die Lesegeschwindigkeit abhängt.

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle daran erinnert, dass
die Identifikation von Wörtern („Worterkennung“) nicht einzelwörtlich,
beziehungslos, von Wort zu Wort erfolgt. Wörter sind semantisch mit-
einander verknüpft. Ihr häufiges gleichzeitiges Auftreten (Kookkurrenz), wie
es besonders bei Kollokationen oder festen Fügungen der Fall ist, bewirkt so
etwas wie einen Makroeffekt in Textverarbeitungsprogrammen: Wird ein Teil
der Kookkurrenz erkannt, so wird sehr schnell die gesamte Formel identi-
fiziert: *Flammen züngeln, Kühe muhen, Wasser bricht ein, Morgenstund‘ hat
Gold im Mund* usw. (vgl. Hausmann 1993; s. unten zum ‚strukturierenden
Lesen‘). Das Lesetempo hängt damit weitgehend von der prozeduralen
Kenntnis solcher Kollokationen ab, sowie davon, wie diese in konkreten
Sprechsituationen immer wieder benutzt werden (s. Meißner 2000).

Ehlers fährt fort:

Ohne ein gewisses Maß an Lesegeschwindigkeit ist das Verstehen wiederum
beeinträchtigt¹¹. Nachdem die Wörter erkannt sind, müssen sie in eine
inhaltliche Beziehung zueinander gebracht werden; hierbei übernimmt die
Syntax eine Hilfsfunktion. Das Ziel der syntaktischen und semantischen
Analyse geht dahin, den Aussageinhalt eines Satzes zu erfassen (Propo-
sition).

¹¹ Für das Lesen in fremden Sprachen und insbesondere das Lesen zum Zweck des
Fremdsprachenerwerbs ist diese Bemerkung natürlich zu relativieren (s. unten).

Beim fremdsprachlichen Lesen ist die Syntax insofern keinesfalls ‚neutral‘, als zusammen mit den Leseroutinen aus einer ersten Sprache Leseerwartungen verbunden sind. So wurde in interkomprehensiven Leseprozessen mehrfach beobachtet, dass die von Sprache zu Sprache unterschiedliche Abfolge von syntaktischen Elementen die Rezeption erleichtern oder erschweren kann: Das in den europäischen Sprachen zuhauf begegnende Muster S-P-O (*der Hund beißt den Mann*) wird schneller rezipiert als z.B. die ebenfalls im Deutschen mögliche O-P-S-Folge (*den Karton trägt der Mann*) oder gar die semantisch unplausible Aussage *den Hund beißt der Mann*), wie Hahne (1998, passim) an anderen Beispielen für das Hörverstehen betont.

Ehlers notiert weiter:

Doch auch Sätze stehen nicht isoliert, sondern müssen untereinander verknüpft werden, was einen weiteren Verarbeitungsschritt bedeutet. Des Weiteren müssen die Sätze in einen Textzusammenhang gebracht werden, damit Textkohärenz entsteht. Das Herstellen von Textkohärenz ist Voraussetzung für das Textverstehen. Für die Herstellung von kohärenten Zusammenhängen muss der Leser über drei entscheidende Teilfähigkeiten verfügen. Dazu gehört als erstes die *Selektivität*. Aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Leseprozesses und der begrenzten Kapazität des Gedächtnisses kann der Leser in einem Zeitmoment nicht alle Informationen aufnehmen und behalten, sondern er muss eine Auswahl treffen. Die Selektivität wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst; ein zentraler Lenkungsfaktor ist das Thema eines Textes, ein zweiter die subjektiven Interessen und die Perspektive, die der Leser an den Text heranträgt.

Da Lesen durch Linearisierung und Hierarchisierung gekennzeichnet ist, besteht eine weitere Teilfähigkeit in der Segmentierung des Textes in funktionale Sinneinheiten der gleichen Ebene und zum anderen im *Abstrahieren*. Der Leser behält nicht, was wörtlich in einem Text gesagt wird, sondern muss fortwährend übergeordnete Konzepte und Einheiten bilden können. Ohne diese Fähigkeit der Abstrahierung ist ein Behalten nicht möglich, so dass beim Weiterlesen der Leser vergisst, was er gerade behalten hat und damit auch keine kognitive Struktur (...) verfügbar ist, um die neuen Informationen beim Weiterlesen aufnehmen und integrieren zu können.

Die dritte Teilfertigkeit besteht darin, Schlussfolgerungen zu ziehen (*Inferenzen*). Da die Texte nicht alles explizit sagen, sondern vieles implizit

lassen (...), muss der Leser immer wieder verborgene Zusammenhänge ableiten. Die Grundlage hierfür ist einerseits die Sprache und der vorliegende Text, andererseits das Weltwissen, das der Leser mit in die Lesesituation einbringt und das ihm hilft, entsprechende Auslassungen abzuleiten.

In diesem Zusammenhang ist Halls (1976) Unterscheidung zwischen sog. *high* und *low context cultures* in Erinnerung zu rufen: *Low culture*-Merkmale verlangen ein Mehr an verbalisierter Explizität. Im Kontext interkultureller Rezeption ist daher ein stärkeres Inferieren aufgrund nicht-verbal explizierter Elemente erforderlich. Zwar betrifft dies entscheidend das Hören und das Hörsehverstehen, doch ist es auch für das Lesen nicht irrelevant. Doch zurück zu Ehlers (ebd.):

Kann der Leser bestimmte Inferenzen nicht ziehen, so bleibt eine Lücke im Verstehen. Zu unterscheiden ist die lokale Kohärenz, bei der Beziehungen zwischen Sätzen/Teilsätzen gestiftet werden, von der globalen Kohärenz, wie z.B. das Thema eines Textes oder übergeordnete Handlungsziele zu erfassen.

Speziell zum Lesen in der Fremdsprache, dessen Spezifika bislang unerwähnt blieben, ist hinzuzufügen:

Geübte Leser in einer (noch) nicht gut beherrschten Fremdsprache müssen typische Strategien schwacher muttersprachlicher Lesender einsetzen, wie Inferieren auf der Ebene der Worterkennung. Sie beherrschen das Inferieren aber besser, da sie (aufgrund ihrer bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit; hinzugefügt durch Vf.) mehr Auslöser verarbeiten können und imstande sind, ihre bessere Textkompetenz (wie beispielsweise die Berücksichtigung globaler Kohärenz) einzusetzen. (Lutjeharms 2010: 21)

Was Inferieren meint, greift also sehr weit: Tesch (2010b: 88) spricht unter Rückgriff auf die Schematheorie von folgenden „Schemata-Feldern“, deren deklaratives und prozedurales Wissen miteinander interagieren: (lexikalisches und grammatikalisches) Sprachwissen, Textwissen (Layout, Bilder, Überschriften, Kohärenzmerkmale), metalinguistisches Wissen (Strategien zur Selbstregulation und zu Lesestilen), Inhaltsschemata und Thema-Ver-

trautheit, Weltwissen und kulturell bedingtes Wissen. Aus diesen Schematafeldern müssen Wissensressourcen zu komplexe Kompetenzen umgeformt werden.

6 Großkategorien fremdsprachlichen Lesens: fremdspracherwerbs- und inhaltsbezogenes Lesen

Allgemein hat es der Fremdsprachenunterricht sowohl mit Lesern zu tun, die die Zielsprache selbst erst noch erlernen müssen – zum Teil wirkliche Novizen –, als auch mit solchen, die diese schon auf der Niveaustufe von B2 oder höher beherrschen und die mit zielkulturellen Wissensressourcen vertraut sind. Hinzu kommen die Faktoren ‚Lesekompetenz in der Muttersprache‘ und ‚vorhandene individuelle Mehrsprachigkeiten‘ im Sinne von Bertrand & Christ (Koord. 1990), die in mehr oder weniger starker Weise auf die zielsprachliche Lesekompetenz durchwirken. Dies bedeutet, dass der fremdsprachendidaktische Lesebegriff breit anzulegen ist: Er muss nämlich auf das Lehren und Lernen ganz unterschiedlicher Adressaten passen und sehr verschiedene Wissensstände, zielsprachliche Kompetenzniveaus, Entwicklungsstände des mehrsprachigen mentalen Lexikons, Lebensalter, Lernziele und Lernerfahrungen berücksichtigen.

Die Lesedidaktik tut daher gut daran, zwischen Lesen zum Zwecke der Auseinandersetzung mit Inhalten und des Spracherwerbs zu unterscheiden. Beide Leseziele verlangen, wie wir noch sehen werden, sehr unterschiedliche Lehr- und Lernstrategien. Eine sehr starke Variante des spracherwerbsorientierten Lesens (und Schreibens) liefert die Interkomprehensionsdidaktik (Meißner 2007).

6.1 Das spracherwerbsbezogene (interkomprehensive) Lesen

Die Interkomprehensionsforschung (zum Verständnis ‚unbekannter‘ – d.i. weder in ihrer natürlichen Umgebung erworbener noch per Unterricht erlernter – Fremdsprachen) hat die traditionelle Leseforschung ergänzt. Studien wie die von Carrasco Perea (2000), Masperi (2000), Lutjeharms (2002), Marx (2010), Meißner (2010), Carullo et al. (2010) haben gezeigt, dass die Rolle der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen zugunsten der von einem Lerner bereits gut bekannten, mit der Zielsprache nah verwandten Sprachen zurückzunehmen ist. Dies sieht seit geraumer Zeit auch der ‚Entdecker‘ der Interlanguage oder Lernersprache Larry Selinker (De Angelis & Selinker 2001). Daher muss auch die fremdsprachendidaktische Forschung das Lesen neu, und zwar im Sinne der individuellen Mehrsprachigkeit, modellieren. Das interkomprehensive Lesen ist besonders für den Erwerb der sog. Tertiärsprachen (Meißner 2010) von Bedeutung.

Deshalb ist den gängigen Lesetypen das ‚interkomprehensive‘ Lesen hinzuzufügen (vgl. Lutjeharms 2002). Es handelt sich um eine Form des ‚totalen‘ Lesens (siehe unten). Im Unterschied zu diesem, das auf die Verarbeitung aller in einem Text liegenden inhaltlichen Informationen abhebt, zielt das interkomprehensive Lesen primär auf die rein sprachliche Ebene bzw. das Leseverständnis (Dekodation). Es geht im Grunde darum, den Wortschatz und die morphologischen Strukturen und Regularitäten der Zielsprache auf der Grundlage des eigenen operablen Vorwissens und über die Konstruktion einer sog. Hypothesengrammatik¹² zu erschließen. Die Effekte des interkomprehensiven Lesens auf die Ausbildung von Sprachen-

¹² Hierunter versteht die Interkomprehensionsdidaktik jenes Konstrukt, das ein Mensch im Moment der verstehenden Begegnung mit fremden sprachlichen Strukturen entwirft. Die H. steht am Anfang des Beginns der Lernersprache oder Interlanguage.

bewusstheit und auf Sprachlernkompetenz (z.B. Meißner & Morkötter 2009) können durch die Strategie des ‚diagnostischen‘ (interkomprehensiven) Schreibens verstärkt werden (Meißner 2009)¹³. Leseprozesse greifen über folgende Operationen – um es in der Terminologie der Kompetenztheorien zu sagen – auf folgende Ressourcen zu:

- phonologische, morphologische und orthographische Kenntnisse der Zielsprache im Vergleich zu schon bekannten Sprachen: Sie erleichtern die Worterkennung und das Lernen neuen Vokabulars. Besonders zu Beginn der Begegnung mit der fremden Sprache spielt die phonemische und phonologische Bewusstheit ihrer Merkmale eine wichtige Rolle. Auch erleichtert die Kenntnis von Aussprache- und Wortbildungsmustern das Verstehen. Im Falle mehrsprachiger Individuen (vgl. Bertrand & Christ 1990) sind nicht nur additiv die Bestände konkreter Sprachen betroffen, sondern auch die Kenntnisse der systemhaften Unterschiede *zwischen* den einzelnen, in den Köpfen der Lerner interagierenden Sprachen. Die *Sieben Siebe* liefern am Gegenstand der romanischen (Klein & Stegmann 1999) und der germanischen Sprachen (Hufeisen & Marx 2007) für das interkomprehensive Lesen hilfreiche Beschreibungen der Architekturen der Sprachfamilien.
- Vom Umfang des individuell disponiblen Wortschatzes und der morphologischen und syntaktischen Schemata hängt die Fähigkeit ab, Bedeutungen von Wörtern und Sätzen zu erkennen. Zuvorderst zu nennen ist unter den einen lingualen Identifikationstransfer generierenden Strategien das sog. *intelligent guessing* (schon van Parreren & Schouten van Parreren 1981; Burkhard 1995) oder ‚intelligente Raten‘. Die

¹³ Ziel des diagnostischen Schreibens ist es, die individuelle Interlanguage in der Zielsprache X zu beschreiben und so eine empirisch begründete Passung zu ermöglichen.

Berücksichtigung interkomprehensionsdidaktischer Verfahren (Meißner 2007) befördert in starker Weise die Zugriffsroutinen auf den bislang trägen Wortschatz und auf syntaktische sowie aspektuelle Schemata. Dabei stützen die Wortschätze und syntaktischen Muster der Sprachen einander in mehrfacher Weise. Das Erkennen von Unterschieden ist zugleich eine Strategie der Fehlerprophylaxe bzw. dient der Vorbeugung gegen interlinguale Interferenzen.

- Morphosyntaktisches Wissen gilt traditionell als ein wesentlicher Faktor, der gute und schlechte Fremdsprachenleser voneinander trennt (Koda 1993). Das Erkennen syntaktischer (und semantischer) Signale steuert die Satzverarbeitung. Auch hier bieten interkomprehensionsdidaktische Methoden effiziente Lehrlernstrategien, um träges Wissen in enaktives Wissen zu umzuformen.
- Diskurswissen ist eine weitere Variable für das zielsprachliche Textverstehen. Die verschiedenen Textstrukturen (in Narrationen, Argumentationen und Sachtexten) sind sprachen- und kulturspezifisch. Es gilt auch hier, dass Spezifisches nur aus dem Vergleich heraus identifiziert werden kann. Mehrsprachiges Lesen hat daher auch eine Bedeutung für das interkulturelle Lernen, das ja nicht nur zweipolig, zwischen der Mutter- und einer Zielsprache zu denken ist, sondern das mehrere Referenzkulturen und -sprachen umfasst.
- Das Weltwissen ist, wie zu erwarten, auch beim interkomprehensiven Lesen im Spiel. Dies betrifft insbesondere inhaltliche Plausibilitätsproben im Zusammenhang mit dem Leseverständnis.

Lesen ist immer ein individueller Vorgang, der sowohl an die (dynamische) Variable der *Individualität* des Lesers (thematisches Vorwissen, Sprachen-

kenntnisse, Motivation und Volitionalität) gebunden ist als auch an eine sehr konkrete *Lesesituation*. Das gilt auch für spracherwerbsorientierte Lesestile. Die beiden hochkomplexen Variablen ‚Individualität des Lesers‘ und ‚Lese-situation‘ interagieren und aktivieren damit sowohl sprachliche Transferbasen als auch inhaltliche Inferenzpotentiale. Hinzu kommt, dass unterschiedliche Aspekte von Fremdsprachenkompetenz unterschiedliche Effekte auf das Leseverstehen zeitigen.

6.2 Spracherwerbsbezogenes strukturierendes Lesen

Aufmerksamkeit für sprachliche Formen (und Inhalte) gilt mit Recht als ein Kennzeichen des guten Sprachenlerner. Sie hat zwei Voraussetzungen: eine entsprechende (metakognitive) Selbststeuerung und das aus lingualen Wissensressourcen bestehende Vermögen, die neu einlaufenden formalen, semantischen und funktionalen sprachlichen Daten – Lexeme, Morpheme, morphosyntaktische Regularitäten, Junktoren, Handlungszeiten und Aspekte usw. – zu erkennen und im Sinne einer Grammatik zu ordnen. Was gemeint ist, soll durch die Erläuterung einiger weniger Strategien oder Lesestile verdeutlicht werden.

Beim strukturierenden Lesen werden morphologische, semantische oder funktionale Zusammenhänge hervorgehoben, die sich in einem Text auffinden lassen. Anders gesagt: Bewusst gemacht wird, was zusammen gehört.

Beispiel A

Esta decisión fue tomada después de una dura noche de lucha contra las llamas por parte de los efectivos de la Unidad Militar³ de Emergencia (UME) y las brigadas de Medio Ambiente. (El País, 16/08/2012) ¹⁴

Die Aufmerksamkeit wird hier auf die Merkmale der Konkordanz gelegt: Markierung des Femininums und des Plurals (*decis-ión... tomad-a, las llamas*), des Maskulinums und des Plurals (*l-o-s, efectiv-o-s*), der morphematischen Genusfixierung (*decis-ión, nac-ión, prescripc-ión...; uni-dad, nacionali-dad, e-dad* usw.). Bekanntlich fassen derlei Regeln interlingual: *la decisione/décision, la unità/l'unité, cette décision a été prise, questa decisione è stata presa...gli effetti dannosi della cocaina...*

Die Aufmerksamkeit für Strukturen ist natürlich nicht auf das Lesen begrenzt. Auch das Hörverstehen unterstützt die Festigung syntaktischer Solidaritäten.

Beispiel B

... zur Fehlerprophylaxe in den Bereichen *imparfait, subjuntivo* und *Konditional* bzw. gegen die interromanische Interferenz:

1. *si j'étais millionaire...*
2. *si (yo) fuera millonario*
3. *se io fossi milionario*
4. *wenn ich Millionär wäre*
5. *if I was/were a millionaire*

Beispiel C

Hier geht es um die Kombination des dativischen und akkusativischen Objektpronomens, einem häufigen Fehler von Spanischlernern mit prozeduralen Französischkenntnissen¹⁵.

I Dios se lo pague, compañero

¹⁴ Der einfache Unterstrich markiert die Konkordanz des Genus, der zweifache des Plurals.

¹⁵ Vgl. de Bruyne 1993: 161.

2 ya se lo he dicho a usted

3. *se lo juro*

4. ...y ¿qué hago si tengo el virus...? se lo digo a Julia, que se hagan los análisis ella y el niño...

Es dürfte klar sein, dass die Routinenbildung/Fehlerprophylaxe hier auf das gewohnte französische Muster zurückgreifen muss (*le lui* # *se lo*: O₄ O₃-Folge # O₃ O₄-Folge). Erst die französischen Adäquanzen machen das Interferenzproblem (und die Konfusion, welche sich auch aufgrund des unterschiedlichen Gebrauchs von Siezen und Duzen in beiden Sprachen ergibt!) deutlich:

1 *que Dieu le lui/te/vous? le rende, camarade*

2 *je vous l'ai déjà dit (à vous), je le lui ai déjà dit à lui*

3. *Je vous le jure/le lui jure.*

4 *et que ferais-je, si j'ai le virus ? Je le lui dirai à Julia, qu'ils se fassent les analyses, elle et le gosse...*

Positiv vermerkt das Beispiel 1, dass sp. *qué* und fr. *que* Signalwörter/Auslöser für den Konjunktiv sind.

Beispiel D

Das letzte Beispiel führt in den Bereich der Kollokationen: ‚Erkennen, was zusammengehört‘ heißt auch hier die Grundregel des strukturierenden Lesens: *sich ein Ziel setzen/to set one's goal/se fixer un but/un objectif/proponer un objetivo // ein Z. erreichen/to achieve one's goal/lograr un objetivo//verfolgen/poursuivre un but/perseguir un objetivo/to pursue a goal//Z. verfehlen/rater/manquer son but/to go astray/to miss the point/errar el blanco/la puntería/la solución* Man erinnere sich an die englischen, französischen, spanischen Entsprechungen von: *starker Tobak (strong meat, a bit thick)/kalter Kaffee (neige d'antan, agua pasada, acqua passata)/ Der Schnee knirscht unter den Füßen.. .La neve scricchia sotto le scarpe, la neige crisse sous les pieds, la nieve cruje bajo los pies, snow is grinding under his feet,*

Tab. 1: Einige Formate zum strukturierenden Lesen

Wie man sieht, entspricht das Erkennen von ‚Solidaritäten‘ (was gehört zusammen?) innerhalb sprachlicher Strukturen einem in der Praxis weit verbreiteten Muster der Aufmerksamkeitslenkung¹⁶:

Peter (HE, SHE, IT) leaveS London at 6 o'clock.
NOUS donnONS le live à Paul.
On NE le lui donne PAS.

Offensichtlich wird ‚Strukturaufmerksamkeit‘ als Teil von Sprachaufmerksamkeit gerade auch im Zusammenhang mit komplexen Texten und nicht nur im Anfangsunterricht durch das Lesen gefördert.

6.3 ‚Uneigentliche‘ Formen des Lesens: das Vorlesen und das Mitlesen

Das Vorlesen (*audial reading*) muss mit Einschränkung als eine uneigentliche Form des Lesens gelten, denn das Schreiben und das Lesen sind primär auf die inhaltliche Kommunikation mit örtlich oder zeitlich distanten Partnern gerichtet. Dennoch hat das Hörende-Lesen – und in (schriftlosen) Oral-kulturen das Deklamieren – eine reiche Tradition. Die verschiedenen Formen des Vorlesens setzen auf das akustisch bzw. audiovisuell vermittelte Sprach-erlebnis, also auf die ästhetische Wirkung von Sprache, von Lauten, Klang und Rhythmus¹⁷. Klassische Orte des lauten Lesens oder des lesebasierten Vortragens bzw. Vorspielens sind z.B. das Theater, ein anderer die Universität bzw. Orte, an denen ‚Vorträge‘ gehalten – z.T. auch abgelesen – werden. Auch das Verlesen, eine Sonderform des Vorlesens, ist betroffen.

¹⁶ Allerdings ist auffällig, dass derlei Schematisierung auf die Erklärungsphasen von Grammatik begrenzt zu werden scheitern. Als Strategie des Lesens bleibt die Technik in der Regel unerwähnt bzw. in ihren didaktischen Vorteilen unerkannt.

¹⁷ In der hohen Zeit der Systemtheorie galt das Mitlesen beim gleichzeitigen Sprechen als eine geeignete Methode im Anfangsunterricht (van Parreren 1969; Schiffler 1971). Laut Schiffler war es nicht empfehlenswert, Schüler "ohne Stütze durch das Tonband" mitlesen zu lassen. Ein schriftloses audiovisuelles Verfahren ist besser als ein textgestütztes. Die Mitlese-Methode führt zu besserer orthographischer Kompetenz (Sehen der Grapheme über ein längeres Intervall hinweg).

Hier wird eine Nachricht, in der Regel die eines Dritten, mit dem Ziel vorgetragen, ihren Inhalt bekannt zu machen.

Lautes Lesen in seinen verschiedenen Ausprägungen erfüllt also, um es in der bekannten Begrifflichkeit der antiken Rhetorik zu sagen, die Funktionen des *docere* – *delectare* und *movere*. Dieser Hinweis genügt, um die grundsätzliche Bedeutung der Euphonik – der Aussprache, der Betonung und des Vorlesestils – anzudeuten. Für den Unterricht sind diese Unterscheidungen interessant, weil sie aufzeigen, welche Funktionen sich mit dem lauten Lesen verbinden. Die Angemessenheit der sprachlichen Darbietung bestimmt nicht zuletzt, wie aufmerksam und intensiv die Rezeption erfolgt. Dass dies auf das Behalten des Vorgelesenen/Vorgestellten weiterwirkt, ist selbstevident.

Psycholinguistisch bedeutet das Vorlesen in sprachproduktiver Sicht zunächst das Vozieren einer Kette von Graphemen nach euphonischen Regeln. Dabei vermitteln Aussprache und Stimmführung des Vorgelesenen dem Rezipienten einen Eindruck über die Aussprache, eventuell über die Flüssigkeit der lesebasierten Sinnkonstruktion durch den Sprecher bzw. über seine Fähigkeit, im Sinne der Orthoepie sinnhaltig zu intonieren, was die hörerseitig die Sinn(re)konstruktion erleichtert. Dies setzt das Vorhandensein von laut-lese-Lese-Routinen (in der Zielsprache) voraus. Vom Vorlesenden verlangt diese Aktivität die operable Verfügbarkeit einer Anzahl von parallel, also gleichzeitig ablaufender Prozesse: das Vozieren der Graphemkette, die Herstellung der Satz- und Text euphonik im Sinne der zielsprachlichen Norm, die inhaltsbestimmte Intonation, d.h. auch, das inhaltliche Verständnis des vorzulesenden Textes – um nur die wichtigsten Aktivitäten zu nennen. Vorlesen ist also eine sehr komplexe Tätigkeit, die die parallele Verarbeitung ganz unterschiedlicher Prozesse verlangt. Deshalb verlangt das professionelle Vorlesen eine entsprechende Schulung.

Karbe (2000: 155) notiert zum lauten Lesen:

Es verläuft langsamer als das stille Lesen, da hierbei graphische Zeichen artikulatorisch-motorisch in eine Lautform umgesetzt werden müssen; gleichzeitig sollen die Schüler den gelesenen Äußerungen auch eine Bedeutung zuordnen, um ein sinnvolles Lesen in *sense groups* und mit angemessener Satzintonation zu erreichen. Lautes Lesen ist daher erst anzuraten, wenn die Schüler/innen den Inhalt eines Textes erschlossen haben. Im Unterricht wird es immer noch überstrapaziert, obwohl kommunikative Situationen, die tatsächlich das Vorlesen fremdsprachiger Texte erfordern, recht selten sind.

und Borgwardt et al. (1993: 131) beobachten:

Hauptziel des lauten Lesens (...) ist es, kurze Texte, Gedichte, Wortspiele, Abzählreime, Verse, Rätsel und Liedtexte unter Beachtung von Wortbindung, Betonung und Satzintonation im Wesentlichen lautrichtig und sinnentsprechend zu sprechen.

Lautes Lesen ist zugleich ein wichtiges methodisches Mittel der Ausspracheschulung (...). Es fördert die Ausbildung des am Leseverstehen beteiligten Umsetzens von Schreib- und Lautformen in Formen des inneren Sprechens. Zu beachten ist aber auch, dass lautes Lesen nicht übertrieben wird, weil es die Verständnistiefe des Gelesenen (...) beeinträchtigt.

Ein Sonderfall ist das ‚Vorlesen und Nachsprechen in der Klasse‘ zum Zweck der bloßen Ausspracheschulung und -überprüfung (auch Chorsprechen). Hier ist nicht der mitgeteilte Inhalt Zweck des Lesens, sondern die ‚Verbesserung‘ der Aussprache. Insofern ist die Kommunikation enorm reduziert bzw. ‚uneigentlich‘. Es fehlt die eigentliche Mitteilungsmotivation, welche sich in einer konkreten Kommunikation ausdrückt. Solcherlei lautes Lesen geschieht vornehmlich zu Beginn des Erlernens einer Fremdsprache. Die vorzulesenden Texte sind entsprechend einfach. Ihre ‚Vertonung‘ verfolgt einzig den Zweck, die Lernenden mit den Regularitäten der Aussprache bekannt zu machen, diese selbst zu üben und zu überprüfen.

Häussermann & Piepho (1996: 75ff.) ordnen dem lauten Lesen auch motivationale Wirkungsaspekte hinzu. Diesem Aspekt steht auch das sog. ko-

operative Lesen nahe (vgl. Hoch in diesem Band), in dem das Lesen mit Formen des sozialen Lernens im Klassenraum gekoppelt wird.

Beim Vorlesen ähnelt die Rolle des Rezipienten der des Hörers. Das Vorlesen wird daher an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt.

Psycholinguistisch und für Aufgabenkonstruktionen ist in Erinnerung zu rufen, dass das laute Lesen die Rezeption an ein enges Zeitfenster bindet. Das Sich-selber-sprechen-hören und das Einer-anderen-Person-zuhören sind Tätigkeiten des Hörenden-Verstehens. Sie stehen in enger Nähe zur Korrektur (von Inhalten und) der Aussprache. Man denke allein an die unwillkürliche Selbstkorrektur bei Versprechern.

Beim Nachsprechen eines zugleich mitgelesenen gesprochenen Textes begegnen ähnliche Probleme wie beim Hörverstehen, denn die Lautvorlage, sei sie nun text- und lesegestützt oder nicht, ist rezipientenseitig prinzipiell durch die Kapazität des echotischen Gedächtnisses begrenzt: Selbst in der Muttersprache kann man das Klangbild eines geschriebenen Textes nicht unbegrenzt detailliert im Gedächtnis halten; auch nicht wenn die entsprechende Graphemkette vorliegt und man mit dem dekodierenden Lesen selbst keine Schwierigkeiten hat. Werden längere Texte lernerseitig ‚richtig‘ vorgelesen, so zeigt dies, dass die Vorlesenden die Systematik zwischen der zielsprachlichen Orthographie und der Orthophonie internalisiert haben. Es handelt sich um eine Rekonstruktion der Aussprache aufgrund des Schriftbildes.

Das ‚Nachsprechen eines zugleich mitgelesenen gesprochenen Textes‘ stellt, wie ebenfalls angeklungen, ganz erhebliche Anforderungen an die mentale Sprachverarbeitung dar. Indem es gleichzeitig den visuellen und den akustischen Kanal aktiviert, initiiert es zeitgleich verschiedene mentale Prozesse mit unterschiedlicher zerebraler Verortung und sehr unterschiedlichen Ver-

arbeitungsgeschwindigkeiten. So lenkt es die Aufmerksamkeit zugleich schon auf die ‚Übersetzung‘ von Graphem-Phonem-Relationen, auf das sinnentnehmende Lesen (was niemals ausgeschlossen werden kann), auf die Kontrolle und die Korrektur der eigenen Aussprache und auf die weitere, (in den romanischen Sprachen) rechtsläufige, Erfassung des fortlaufenden Textes (vgl. Augenbewegungen/Sakkaden beim Lesen: Fixationen auf Inhaltswörter und semantischen Schwierigkeiten).

Vorlesen und Nachsprechen sind insgesamt sehr komplexe Tätigkeiten, auch wenn sie das Verstehen eines Textes eher reduzieren. Aufgrund ihrer Komplexität sind auch Fehler, die über das Vorlesen oder lesegestützte Nachsprechen entstehen, nur schwer auf ihre Entstehung hin zu bestimmen, da ja immer mehrere Faktoren miteinander interagieren. Dies hat zur Folge, dass entsprechende ‚Therapien‘ nur vage greifen.

Lautes Vorlesen sollte – zu welchen Zwecken des Fremdsprachenlernens auch immer – erst dann stattfinden, wenn das Textverständnis erfolgt ist.

Da das Vorlesen zum Zweck der Ausspracheschulung im Wesentlichen dem Lautbild der Zielsprache folgt, sind natürlich an den Input – d.h. an die sprachlichen Modelle, denen die Aussprache der Lerner folgt – gewisse Ansprüche zu richten. Die Vorbilder sollten selbstverständlich den repräsentativen Varietäten der Zielsprache entsprechen. ‚Falsches‘ Vorlesen – z.B. durch Schüler – bedeutet natürlich, den Mitschülern falsche lautliche Vorbilder der Zielsprache vermitteln.

6.4 Lesen mit dem Ziel ‚Inhalte rasch oder genau zu verstehen‘ („Leseverstehen“)

Strategien sind Handlungspläne, die auf das Lösen einer Aufgabe bzw. auf das dazu notwendige Handeln bezogen sind¹⁸. Im Falle des Lesens ist ein Ensemble der zum Leseverstehen notwendigen Aktivitäten betroffen. Die zu wählende Lesestrategie folgt einer Leseabsicht, die in der Regel mit einer bestimmten Textsorte korreliert: Man liest einen philosophischen Text anders als ein Gedicht und dieses anders als eine Anleitung zur Inbetriebnahme eines Fernsehgerätes. Die Leseabsicht führt – grob – zur Auswahl eines ziel-führenden Lesestils. Auf das Inhaltsverstehen bezogene Lesestile sind etwa *überfliegend*, *orientierend*, *cursorisch*, *selektiv* oder *total* und *detailliert* oder *synthetisch* (ganzheitlich bezogen auf den gesamten Textabschnitt), *analytisch* (inhaltlich auf einzelne Details gerichtet, langsam voranschreitend, eventuell auch übersetzend) oder *analytisch-synthetisch*. Primär sprach-erwerbsbezogene Stile sind *interkomprehensiv* und *mikroskopisch*, d.i. auf alle sprachliche Details gerichtet, sodann *formal-strukturierend* (sprachliche Solidaritäten und Zusammenhänge erkennend) oder *inhaltlich-strukturierend* (Kohärenzen erkennend). Diese primär spracherwerbsorientierten Stile werden hier nochmals aufgeführt, weil diese Operationen immer auch zu einem tieferen inhaltlichen Vorstehen beitragen. Das Lesen eines Textes verlangt oft einen raschen Wechsel zwischen den Lesestilen. Achtung: Die verbreiteten Begrifflichkeiten von *skimming* und *scanning* fassen nur ungenau und meinen jeweils ganz unterschiedliche der hier aufgezählten Lesestile. Sie sind daher auch nur eingeschränkt brauchbar!

Es wurde erwähnt, dass eine Leseabsicht oft mit einer Textsorte korreliert. Daher ist es sinnvoll, zwischen dem lehrwerkgebundenen Lesen, dem Lesen

¹⁸ Vgl. "...procedures used in learning, thinking, etc. which serve as a way of reaching a goal." (Richards & Schmidt 1985: 515)

von literarischen Texten, dem von historisierenden oder politischen Texten usw. zu unterscheiden. Speziell zum Lesen von Lehrwerktexten ist auf deren oft starke Markiertheit im Sinne der Lernziele bzw. der sprachlichen Progression hinzuweisen. Eine überstarke Markierung bestimmter Formen kann dazu führen, dass die Lerner nur noch ‚mechanisch‘ lesen, d.h. ohne wirkliche semantische und funktionale Tiefe. Um dem entgegenzuwirken, empfiehlt Wolff (1999: 163) die Verarbeitung sog. unstrukturierter Inputs bzw. authentischer Texte schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt.

Da Lesen wie alle kommunikativ-funktionalen Kompetenzen aufgrund der Dualität der Sprachzeichen¹⁹ auch immer inhaltlich gerichtet ist, erfordert das Lesen der einen oder anderen Textsorte auch jeweils andere Hilfsmittel. So kann z.B. bei der literarischen Textanalyse ein rhetorisches Handbuch eine wertvolle Hilfe sein, bei der Rezeption historischer Texte hingegen ein Kompendium zu geschichtlichen Grundbegriffen. Eine solche Nutzung entspricht der propädeutischen Funktion des Unterrichts in der Sekundarstufe II.

6.5 Organisation von primär inhaltsorientierten Leseprozessen

Schmidt (2007: 122) unterscheidet zwischen Lesetechniken und Lese-strategien. Zu den ersteren zählt sie in Anlehnung an Ehlers (2003: 291) das „Unterstreichen wichtiger Textstellen oder Wörter, das Nachschlagen unbekannter Vokabeln sowie das Erstellen von Diagrammen zur Darstellung der Textstruktur“ (ebd.). Für den pädagogischen Erfolg wichtig ist, dass die Anwendung dieser Techniken *bottom up* bzw. sprachdatengeleitet und aufgrund einer einigermaßen tiefen inhaltlich gerichteten Verarbeitung geschieht (denn ein leichtfertiges Unterstreichen ohne angemessene Rezeption – wie es

¹⁹ Ein Zeichen besteht ja immer aus Form und Inhalt, bei Saussure z.B. sind es *signifiant* und *signifié* (*aliquid stat pro aliquo*).

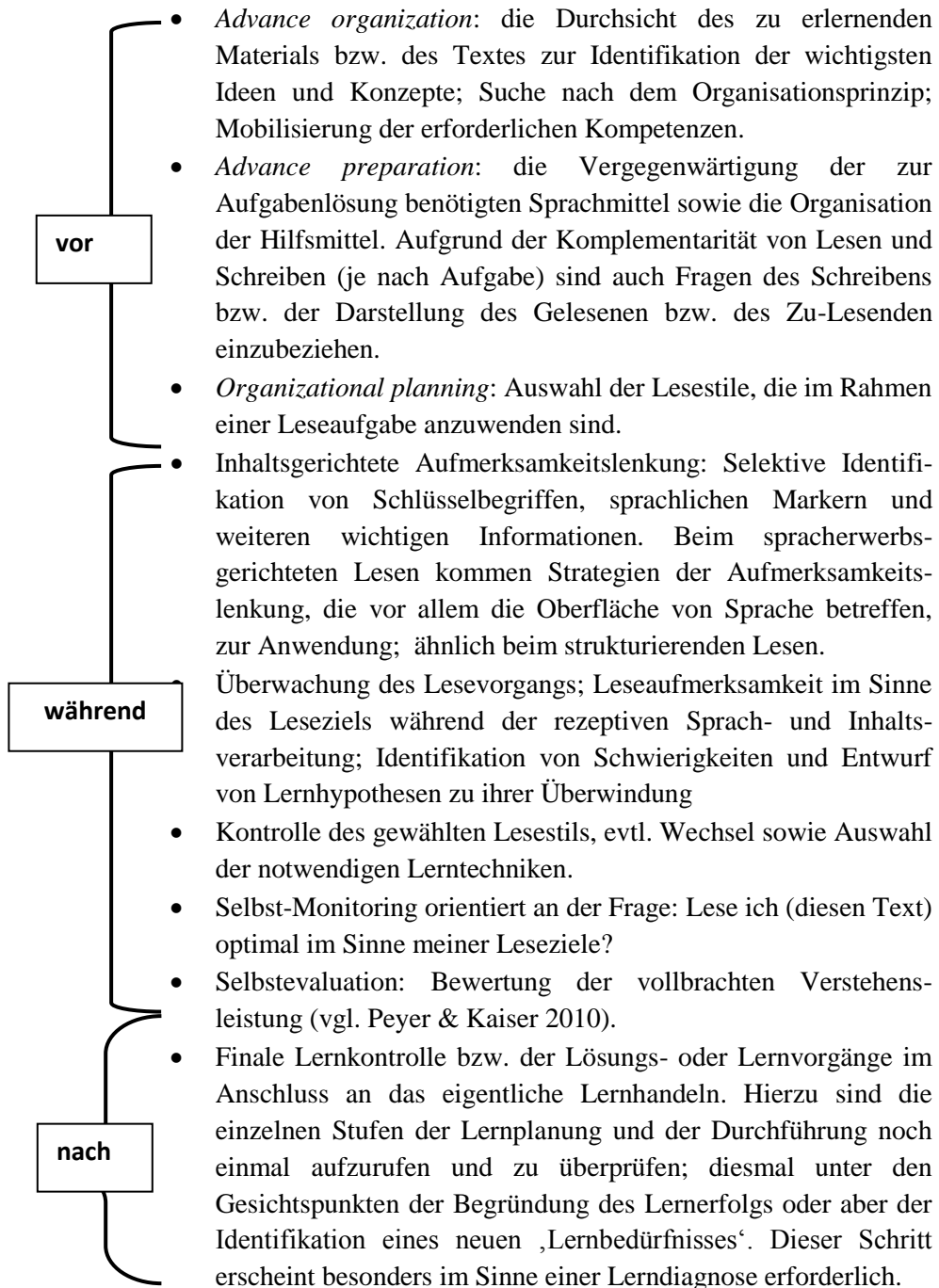
im Unterricht oft beobachtet wird – lässt die Lesetechnik des Unterstreichens zu einer motorischen Übung degenerieren). Solche Lesetechniken können ebenso wie das Notizenmachen (*note taking*) auf ganz unterschiedliche Kompetenzdimensionen und -stufen zugreifen.

R. Ellis bindet die Nutzung von Strategien und Techniken des Lesens im Rahmen des *Task Based Learning* an eine Phasierung von Aufgaben, die mit unterschiedlichen Lesestilen zusammenfällt. Als gemeinsamen Nenner zur Gestaltung einer Aufgabe notiert R. Ellis (2003: 243): „...they all have in common three principal phases“:

Thus, the first phase is ‘pretask’ and concerns the various activities that teachers and students can undertake before they start the task, such as whether students are given time to plan the performance of the task. The second phase, the ‘during task’ phase, centers around the task itself and affords various instructional options, including whether students are required to operate under time pressure or not. The final phase is ‘post-task’ and involves procedures for following up on the task performance.

O’Malley & Chamot (1990: 197ff) geben eine detailliert phasierte Einteilung der Lernüberwachung. Beide Autoren fächern das triadische Schema weiter auf. Es geht zunächst um die Modellierung erfolgreicher Lernhandlungspläne im Rahmen des verstehenden Lesens²⁰: Das Lesen beginnt eigentlich schon vor der eigentlichen Lesetätigkeit, also bei der Entwicklung und Identifikation eines bestimmten Leseinteresses oder einer Leseabsicht. Schon hier legt der Leser fest: Was will ich wissen? In welchem Zusammenhang will ich was wissen? Wie weit und wie detailliert will ich etwas wissen?

²⁰ Wie man sieht, betreffen derlei Strategien und Techniken die Teilkompetenz des Lesens in unterschiedlicher Breite. Insbesondere lassen sich Öffnungen zum Schreiben erkennen. In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass Schreibaufgaben – Inhaltsangabe, Resümee, Nacherzählung, Kommentar, Stellungnahme, schriftliche Sprachmittlung u.a.m. – die erfolgreiche Rezeption bzw. das erfolgreiche Lesen voraussetzen. Weniger überzeugende Lösungen von Schreibaufgaben sind oft in unzureichendem Lesen begründet.



Karbe (2000: 158) schlägt eine fünfstufige Phasierung der Leseaktivitäten vor: 1.) *before-*, 2.) *pre-*, 3.) *while-*, 4.) *post-* und 5.) *after-reading activities*. Die Unterteilung bezieht sich auf Absichten, Stile und Textsorten.

Leseabsicht	Lesestil (Aktivität)	Typische Textsorte
Herausfinden, ob sich die (weitere) Lektüre lohnt	Identifikation von Informationsinteressen und orientierendes Lesen: Aufmerksamkeit auf Titel, Unterüberschriften, Graphiken, Bilder. Auswahl und Einleitung der weiteren Lesehandlung	z.B. Zeitung, Kaufentscheidung für ein Fachbuch bei der Lektüre in der Buchhandlung
Kernaussagen identifizieren unter der Leitfrage: Ist etwas wichtig?	Überfliegendes Lesen (<i>skimming</i>), wesentliche Informationen werden erkannt; Schlüsselwörter und Randbemerkungen behalten	Zeitungsartikel; Bücher; Fachtexte, soweit die Inhalte schon bekannt sind, Internetseiten; fiktionale Texte
Gezielt nach Informationen X oder Y suchen	Selektives Lesen: Nutzung des Inhaltsverzeichnisses; Überfliegen des Textes (<i>skimming</i>) bis zur gesuchten Information; dann erfolgt eine detaillierte Rezeption bezüglich der Information mit den Merkmalen des analytischen Lesens	Texte, die konsultiert werden, um bestimmte Fragen zu beantworten.
einen Text in allen seinen Details verstehen	Totales analytisches Lesen des gesamten Textes und Klärung aller in ihm liegenden Informationen.	z.B. juristische Texte bzw. Verträge, wissenschaftliche Aufsätze, Gedichte; Lesen eines zu interpretierenden Textes
Spracherwerbsorientiertes Lesen	Interkomprehensives oder formalstrukturierendes Lesen; Bildung und Klärung von Sprachhypothesen	Textauswahl gemäß einer Spracherwerbsabsicht sehr variiert, evtl. Fachtexte

Tab. 2: Leseabsichten und Lesestile nach Karbe

Zu den *kognitiven* Strategien, die sich in der Handhabung z.T. als Lern-techniken darstellen, nennen O'Malley & Chamot (ebd.):

- *Resourcing: Using reference materials, such as dictionaries, encyclopaedias, or textbooks:* Dies setzt voraus, dass das Thema ‚Glossare und Wörterbücher, aber auch Konsultationsgrammatiken benutzen können‘ in angemessener Weise und nicht nur sporadisch Gegenstand des Sprachunterrichts war.
- *Grouping: Classifying words, terminology, numbers, or concepts...* z.B. mit Hilfe von *mind mapping* oder anderen assoziativen Verfahren.
- *Note taking: writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic or numerical form.* Solche Notizen sind auch für die Förderung der Sprachlernkompetenz aufschlussreich, sofern sie den Lernprozess und die volitionale Dimension betreffen. Die Kernfrage des Lerners lautet dann: Was benötige ich, um besser zu lernen? Beim interkomprehensiven Lesen spielt das *note taking* z.B. bei der Erstellung der Hypothesengrammatik eine wichtige Rolle.
- *Summarizing: Making a mental or written summary of information gained through listening or reading.* Auch diese kognitive Strategie muss sich nicht auf rein textgebundene Aspekte beschränken, sondern sollte auch das Lernen umfassen.
- *Deduction: Applying rules to understand or (...) solve problems:* sprachliche Regularitäten, zwischensprachliche Analogien, inhaltliche Schemata derselben Wissensdomäne aktivieren –.
- *Imagery: Using visual images (either mental or actual) to understand and remember new information.*
- *Auditory representation: Playing in back of one's mind the sound of a word, phrase, or fact in order to assist comprehension and recall.*
- *Elaboration: Relating new information to prior knowledge (...) or making meaningful associations with the new information.* Lernprotokolle erfüllen ihren Sinn vor allem dann, wenn sie konkrete Lernerfahrungen mit zukünftigen Handlungsplänen verbinden.
- *Transfer: Using what is already known about language to assist comprehension or production.* Transferkompetenz ist eine Schlüsselkompetenz und gilt als eine *language and language awareness raising strategy* (Meißner & Morkötter 2009). Stark betroffen sind hier die auf

die Sprachform gerichteten Stile des interkomprehensiven und strukturierenden Lesens.

- *Inferencing: Using information in the text to guess meaning of new items, predict outcomes, or complete missing parts.* Die Bedeutung des Inferierens für das verstehende Lesen wurde bereits erwähnt. Der Unterricht muss deshalb im Zusammenhang mit dem Lesen und ganz unterschiedlichen Lektüren ein Inferierungs- bzw. Ressourcenpotential aufbauen, dessen Aktivierung Schülern das Verständnis und vor allem das tiefere Verstehen eines Textes erlaubt.

7 Fremdsprachliche Leseförderung im Wechselspiel von Lehren und Lernen

Die folgende Synopse (in Anlehnung an Ellis 2003: 253) versucht, die vorgestellten Phasierungsmodelle der Lesedidaktik in ihrer Dynamik zwischen lehrseitigen Initiativen und lernseitigen Aktivitäten darzustellen. Dabei ist die Tabelle an einer ‚offenen‘ Steuerung orientiert, wie sie im Rahmen von aufgabenorientiertem Lernen (*Task Based Learning*) oder *Scaffolding* platzgreift. Offene Unterrichtsdesigns, die Lernern selbst die Identifikation von Lösungswegen überlassen, haben angesichts des Lernziels ‚Lerner-autonomisierung‘ eine zunehmende Bedeutung. In solchen Formaten verändert sich die Rolle der Lehrenden von der von Wissensvermittlern zu der von Lernberatern. Ein wesentlicher Unterschied zwischen „instructing“ und „learning facilitating“ ist, dass Lernberater neben der Aufgabe (dem ‚Stoff‘) das lernende Individuum und dessen Lernprozess gleichermaßen im Blick halten. Die Situation im Klassenraum – in dem ja notwendigerweise eine gewisse Anzahl von Individuen nebeneinander und miteinander lernen – verlangt zur Individualisierung das gemeinsame Gespräch über die

Lernprozesse der einzelnen Lerner²¹. Dies betrifft das Was, Wie und Warum ihrer einzelnen Lernentscheidungen und Lernschritte bzw. die Sprachlernkompetenz.

Phase	Äußere Konditionen	Lehr-Lern-Interaktion
Pretask	<p>Berücksichtigung des Zeitfensters; Rahmung der geplanten Handlung; Vergegenwärtigung des möglichen Ergebnisses; Erfahrungen mit ähnlichen Aufgaben.</p> <p>A – Beim Lesen beschränkt sich das Aushandeln von Bedeutung auf eine eher enge Interpretation nach lehrseitigen Impulsen. Bei der Überprüfung geben Schüler eine Art <i>feedback</i> zu den Fragen der Lehrseite.</p> <p>B – Verfahren setzt den Lehrer weniger in die Rolle des <i>instructors</i> als des <i>learning facilitators</i>. Er bewertet nicht nur das Produkt der schülerseitigen Aktivität, sondern betrachtet auch</p>	<p>S&L²² Fragen zu Lösungsformaten Fragen und Antworten zu Thema und Durchführung; Erörterung des möglichen Ergebnisses; L: Entscheidung für einen Lehrlernweg A oder B (s. nächstes Kästchen); L: Schritte des <i>Scaffolding</i>; S: Einstellung der Lerner auf das Lehrlernschema; S&L: Entwicklung eines Lösungsplans bzw. von Aufgabenformaten, die lehrseitig auch schon die Bewertung einer Schülerleistung erfassen.</p> <p>L: Wahl zwischen einer sog. A - <i>traditional form-focused pedagogy</i> und einer B - <i>Task based pedagogy</i> Schüler findet sich entweder in einer “responding role”. Sie initiieren lediglich Lösungsprozesse begrenzter Reichweite und sprachlicher Funktionen (A) – oder:</p> <p>Sie befinden sich sowohl in initiiierenden als auch antwortenden Rollen. Sie aktivieren eine große Reichweite von Lösungen und sprachlichen Funktionen: Sie erfragen und geben Informationen, handeln Lösungen aus; akzeptieren und weisen Lösungsvorschläge zurück, korrigieren ihr Verhalten (B).</p>

²¹ Jedes Lernen geschieht immer individuell: Nur Individuen können lernen: Auch soziales Lernen ist immer letztlich individuell! In diesem Sinne ist ‚die lernende Klasse/ich hole die Klasse da ab, wo sie steht‘ eine falsche Metapher.

²² Die Tabelle benutzt das Kürzel L für ‚lehrseitig‘, S für ‚schülerseitig‘.

	den individuellen Prozess, der das Produkt generiert.	<p>Hieraus folgt die Bestimmung der Selektivitäts- und Aufmerksamkeitskriterien für das Lesen und für das schülerseitige Monitoring der Leseaktivitäten. Eventuell setzt dies ein <i>skimming</i> des Textes voraus, so dass der Beginn der <i>During-Task</i>-Aktivitäten bereits zu diesem Zeitpunkt beginnt.</p> <p>S: Hypothesen bilden zu Thema, Text, Titel, Untertitel: Erstellung eines kleinen Wortfeldes zum Thema des Textes; Interpretation von Bildern.</p>
During-task	Ausführung der Aufgabe nach bestimmten Vorgaben und Mustern, geeignete Lehrernstile und Lesestile wählen, Lernstrategien initiieren.	<p>L&S: Festlegung des Zeitrahmens; S Anwendung des Lesestils und der Lesestrategien im Rahmen des festgesetzten Lehrlernschemas (A oder B);</p> <p>S: Auf metakognitiver Ebene: Die Auswahl zwischen text- und aufgabengemäßen Leseverfahren oder Strategien, insbesondere auch der Wechsel zwischen solchen in Abhängigkeit von den textinternen unterschiedlichen Schwierigkeiten;</p> <p>S: <i>Skimming</i> des Textes, orientiert an: Was ist das Thema und wie lautet die Überschrift? Wer ist der Autor? Einstimmung in die „Themenlandschaft“ (Häussermann & Piepho 1996: 295); Textaufbau erkennen; Textintention erkennen; Sprache des Textes einschätzen; sprachliche Probleme identifizieren (und Lösungshypothesen ‚im Hinterkopf‘ entwickeln); Text gemäß der gefundenen/lehrseitig gegebenen Selektivitätskriterien durchgehen;</p> <p>S: Anwendung von Lesestrategien und Lesetechniken gemäß der Öffnungsgrade der Steuerung (A oder B);</p> <p>S: Evtl. selektiv Lesen bzw. nach bestimmten Informationen „fischen“ (Häussermann & Piepho 1996: 311f.);</p>

		<p>Entscheidung für oder gegen eine weitere, dann tiefere Verarbeitung des Textes;</p> <p>S: <i>Scanning</i>: Beim Scanning konzentriert sich der Lesevorgang auf bestimmte Informationen – z.B. Argumente (Welche? Warum diese?) für die Stützung bestimmter Argumentationen finden – oder dem detaillierten Lesen, „mit dem möglichst alle Informationen verarbeitet werden“ (Schmidt 2007: 123);</p> <p>S: Statarisches oder intensives bzw. detailorientiertes Lesen;</p> <p>S: Nach Auswahl: totales bzw. detailliertes Lesen; der Text soll in allen Details verstanden werden;</p> <p>S: Nach Bedarf interkomprehensives mikroskopisches oder sprach-entdeckendes Lesen;</p> <p>S: Nach Bedarf: Konsultation von Hilfsmitteln zur besseren Erschließung des Textes; Beim Lesen wird in starker Weise das individuelle Vorwissen aktiviert und das Leseergebnis ist nicht von vornherein lehrseitig ‚eng‘ festgelegt.</p> <p>Die Überprüfung lässt breitere Aussagen zu, die auch die Art und Weise, wie und warum Schüler zu ihrem Leseverstehen gelangt sind, sichtbar machen. Die Antworten können über den gestellten Aufgabenhorizont hinausgehen.</p>
Post-task	Monitoring	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habe ich mein Ziel erreicht? 2. Habe ich den Inhalt verstanden und erfasst, was ich wissen wollte? <p>Kann ich eine eigene Position entwickeln?</p>

		(Weitere Aspekte zur Sprachlernkompetenz werden hier nicht mehr aufgeführt.)
--	--	--

Tab. 3: Lehrlern-Interaktionen beim Lesen nach Ellis

Wie die Tabelle zeigt, soll das qua Unterricht ‚angeleitete‘ Lesen zu immer mehr Selbstständigkeit bezüglich des Lesens führen. Deshalb seien abschließend einige Strategien für die Entwicklung des autonomen Lesens zusammengefasst.

Natürlich lässt sich die Tabelle, etwa nach Karbe (a.a.O.), weiter differenzieren.

8 Einsicht in den eigenen Leseprozess lehren oder: ‚Sprachlernkompetenz –Lesen‘

Doch wie nun sind Strategien bzw. Lese Strategien zu vermitteln? Da deren Anwendung das reflexive Lernen voraussetzt, greift das althergebrachte Nürnberger Trichter-Schema von Vor- und Nachmachen natürlich nicht. Schon Hosenfeld et al. (1981) empfehlen zur Methodik der Vermittlung von Lese Strategien:

- Laut-Denk-Protokolle zum Lesevorgang
- Identifikation der schülerseitig angewandten Lese Strategien
- explizites Anleiten zur Nutzung von Lese Strategien an Beispielen
- Anwendung von Lese Strategien (bei der Lektüre)
- Evaluation des strategiebasierten Lesens bzw. der Lese Prozesse.

Offensichtlich lässt die Unterscheidung von metakognitiven und kognitiven Strategien, aber auch von Strategien und Lern- bzw. Lesetechniken (wie schon bei den Kompetenzen gesehen) einmal mehr eine mangelnde Trennschärfe durchscheinen. Hierzu nochmals Ehlers (1998: 97):

Die Bewertung einer Handlung als kognitiv oder metakognitiv setzt eine Lokalisierung voraus, auf welcher Begriffs- und Handlungsebene der Leser sich gerade bewegt. Des Weiteren ist zu beachten, dass Strategien hierarchisch aufeinander bezogen sind. Das Inferieren kann ein Teilschritt sein beim Zusammenfassen eines Textes (...). Was jeweils Mittel oder Ziel ist, variiert in Abhängigkeit von der Aufgabe und der Perspektive.

Natürlich ist das für den Leseerfolg so entscheidende Inferieren nicht nur mit der Art der Aufgaben verbunden, sondern auch von dem jeweiligen Wissen des Lernalers und der lehrseitigen Steuerung abhängig. Es begegnet im Kontext von Fremdsprachenlernen gerade die *rasche Veränderlichkeit* der sprachlichen Wissensinhalte und des Status von routinehaftem, nicht mehr bewusstsenspflichtigem Sprachenwissen einerseits und neuem zu erschließendem, noch nicht gefestigtem zielsprachlichen Wissen andererseits. Hinzu kommt das komplexe Zusammenspiel der fremdkulturellen Inhalte mit dem lernerseitigen thematisch relevanten Vorwissen. Betroffen sind Ressourcen und Mikrokompetenzen zu Textsorten und Genres, sprachlichen und kulturellen Schemata, zu Stillagen, Konventionen, Figuren usw. Das Inferieren umgreift selbstverständlich auch das Wissen um die eigenen Handlungsdispositionen, deren Entstehung und Bedeutung für die Lösung einer Aufgabe.

Zwar sind die von Hosenfeld und den Mitautoren genannten Empfehlungen nützlich, doch haben sie in fremdsprachendidaktischer Sicht den Mangel, nicht explizit zwischen den spracherwerbsgerichteten und den inhaltsorientierten Leseabsichten sowie der Dimension der kulturellen Fremdheit zu unterscheiden. So können dann auch Laut-Denk-Protokolle einmal auf das inhaltliche Verstehen gerichtet sein, andererseits aber auch auf das Verständnis (die Dekodation) eines Textes, an dem sich ja ganz unterschiedliche Bedeutungen und sprachliche Regularitäten ablesen lassen. Da die Grundlage des fremdsprachlichen Lesens immer das bereits mehrsprachliche mentale Lexikon der Lerner bildet, ist das spracherwerbsgeleitete Lesen

so anzulegen, dass es die im Lernprozess involvierten Sprachen der Lerner umfasst, d.h. deren vorhandene Mehrsprachigkeit. Ähnliches gilt gleichermaßen für das inhaltsgerichtete Lesen: Hier interagieren aus der eigenen Kultur bekannte Wissensschemata – ergänzt um solche, die Lerner aus fremden Kulturen kennen – mit jenen, die Lerner in ‚neuen‘ Texten und ihren Themen entdecken und verarbeiten.

9 ‚Literarische Verstehenskompetenz‘ im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht

Es wurde erwähnt, dass fremdsprachliches Lesen an muttersprachlicher Lesekompetenz anknüpft und diese um den fremdsprachlichen Bereich weiter entwickelt. Darunter wird die komplexe Fähigkeit verstanden, „im Rahmen von hierarchieniedrigen und –höheren Prozessen Informationen zu generieren, die Texten verschiedener »Sorten« zugeschrieben werden können, und diese Informationen so mit dem Vorwissen zu verknüpfen, dass mentale Modelle bzw. Situationsmodelle des in den Texten Dargestellten resultieren“ (Bremerich-Vos & Böhme 2009: 222). Diesen Modellen zufolge lassen sich alle Leseaufgaben „in zwei Teile zerleg(en): eine gegebene und eine erfragte Information“ (ebd. 225). Wichtige Verarbeitungsschritte sind: einfaches Lokalisieren, zyklisches Lokalisieren („mehrere »Durchläufe [...] absolvieren“) und Generalisieren. Spätestens beim Generalisieren seien nicht nur textbasierte, sondern auf das Vorwissen zurückgreifende Schlüsse zu ziehen. Dementsprechend sind Kompetenzstufenmodelle angelegt, welche wesentliche Grundlagen für inhaltliche Bewertungen von Schüleraufgaben zum Lesen liefern. Im Wesentlichen entsprechen diese Modelle den auch in der Fremdsprachendidaktik gängigen Konzepten.

Natürlich ist „literarische Verstehenskompetenz (...) nicht mit allgemeiner Lesekompetenz identisch“; mit dieser Feststellung eröffnet Frederking (2013)

einen Aufsatz zum literarischen Verstehen. Wie alle anderen Textsorten verlange das Verstehen literarischer Texte die Aktivierung von deklarativen und prozeduralen Sachwissen. „Beim literarischen Text kommen aber noch weitere Besonderheiten hinzu“ (ebd.), und zwar eine extreme Verknüpfungsdichte, systematische Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit. Auf Seiten der Leser stehe dieser Komplexion von textlichen Eigenschaften, so die Autoren weiter, eine besondere „Deutungsoffenheit“ gegenüber. Sie zeigt sich nicht nur darin, dass verschiedene Menschen einen bestimmten literarischen Text jeweils anders deuten können, sondern auch darin, dass ein und derselbe Mensch zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Situationen denselben Text anders interpretieren kann.

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht war das Lesen (fiktionaler Texte) vielfach Gegenstand literaturdidaktischer Überlegungen (vgl. u.a. den schon erwähnten Beitrag von L. Bredella, in diesem Band; dann z.B. Burwitz-Melzer 2005; 2006). Die vielfältigen Ziele des literarischen Leseverstehens in fremden Sprachen knüpfen an Modellen und Vorstellungen an, wie sie (auch) im muttersprachlichen Deutschunterricht entwickelt und den Schülerinnen und Schülern nahegebracht wurden/werden. Zur fiktionalen Dimension der Texte und ihren oben genannten Merkmalen gesellt sich im Fremdsprachenunterricht allerdings immer die interkulturelle und schon in der fremden Sprache selbst liegende Fremdheit (Burwitz-Melzer 2006).

Im Rahmen der allgemeinen Kompetenzorientierung geht es im Muttersprachenunterricht vor allem in den Sekundarstufen um „literarische Verstehenskompetenz“ (vgl. Frederking 2013). Grundlagen für solche Kompetenzmodelle finden sich bei Bourdieu und Eco, vor allem in dessen Unterscheidung zwischen den Intentionstypen von Autor, Werk und Leser. Erwähnenswert erscheint, dass in der Deutschdidaktik inzwischen erste

empirische Arbeiten zur Verstehenskompetenz vorliegen. Hier interessiert das Ergebnis, soweit es für das Lesen fremdsprachlicher Texte im Unterricht relevant ist: Es koinzidiert mit der Frage, „ob Emotionen (von Lesern) nicht in viel stärkerem Maße für den Umgang mit literarischen Texten fruchtbar gemacht bzw. in diesen eingebunden werden sollten.“ In der praktischen Umsetzung zielt die Beachtung der emotionalen Dimension auf den Leseakt und die Lesewirkung. Betroffen sind daher pädagogische Leitfragen wie: Wie wirkt dieser Text auf mich? Warum wirkt er so auf mich? Wie sind die Verbindungen zwischen meiner Rezeption und dem Text? Die Antworten auf diese Fragen liegen nie allein im Text; sie können auch nicht alleine durch textinternes Lokalisieren, zyklisches Lokalisieren und Generalisieren geliefert werden. Stattdessen verlangen sie die Inblicknahme des eigenen Rezeptionsprozesses und der eigenen Wissensbiographie – auch in der Vielschichtigkeit des Aufbaus von Sympathie- und Antipathiesystemen.

Hier zeigt sich auch die mögliche Öffnung zu Fragen der sozialen Organisation von Literaturunterricht. Können und wollen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Deutungsprozesse miteinander vergleichen? Lassen sie dies überhaupt zu? Und wenn ja, wie weit? Unterrichtende werden mit derlei Fragen sehr behutsam und einfühlsam umgehen. Schließlich sind die Persönlichkeiten und Biographien der Leser, ihre realen und gefühlten Schwächen und Stärken im Spiel (Bredella 2006; vgl. auch Hoch in diesem Band). Dieser Gedanke, der hier nicht weiter entfaltet werden kann, lenkt die Aufmerksamkeit aber auch wiederum von den Lernenden zu den Stoffen zurück: „Geschichten beschäftigen sich oft mit dem, was ‚schief‘ geht. Das macht sie erzählenswert“, notiert Lothar Bredella in seinen letzten, so lesenswerten Buch (2012: 15).

Bibliographie

- Aebli, Hans (1980): *Denken: das Ordnen des Tuns*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Artelt, Cordula. McElvany, Nele. Christmann, Ursula. Richter, Tobias. Groeben, Norbert. Köster, Juliane. Schneider, Wolfgang. Stanat, Petra. Ostermeier, Christian. Schiefele, Ulrich. Valtin, Renate. Ring, Klaus & Saalbach, Henrik (2007): *Förderung von Lesekompetenz - Expertise*. . (Bildungsforschung 17). Berlin: BMBF
- Bausch, Karl-Richard. Burwitz-Melzer, Eva. Christ, Herbert. Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard. Burwitz-Melzer, Eva. Christ, Herbert. Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard. Burwitz-Melzer, Eva. Christ, Herbert. Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.)(2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard. Christ, Herbert. Hüllen, Werner & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1988): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beacco, Jean-Claude. Byram, Michael. Cavalli, Marisa. Coste, Daniel. Egli Cuenat, Mirjam. Goullier, Francis & Panthier, Johanna (2010): *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe
<http://www.coe.int/lang>.
- Bertrand Yves & Christ, Herbert (coord.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 43, 208-212.
- Biebricher, Christine (2008): *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu den Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bleyhl, Werner (2009): The Hidden Paradox of Foreign Language Instruction. Or: Which are the real Foreign Language Learning Processes? In: Piske, Thorsten & Young-Scholten, Martha (eds.): *Input Matters in Second Language Acquisition*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 137-158.
- Borgwardt, Ulf. Fretwurst, Peter & Walz, Dieter (1993): *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.
- Bredella, Lothar (2006): Entwicklungsaufgaben der Bildungsgangdidaktik bei der Interpretation mehrkultureller literarischer Texte. In: Martinez, Hélène. Reinfried, Marcus & Bär, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, 161-203.

- Bredella, Lothar (2013): Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht? (In diesem Band).
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Bremerich-Vos, Albert & Böhme, Katrin (2009): Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, Dietlinde. Köller, Olaf. Bremerich-Vos, Albert. Van den Heuvel-Panhuizen, Marja, Reiss, Kristina & Walther, Gerd (Hrsg.): *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim und Basel: Beltz, 210-250.
- Burkhard, Livia (1995): *Unbekannte Wörter in fremdsprachlichen Texten. Eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen*. Bochum: Brockmeyer.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph (Koord.): »Neokommunikativer« *Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 94-110.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): Interkulturelles sprachliches Lernen mit fremdsprachlich-literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. In: Königs, Frank G. & Gnutzmann, Claus (Hrsg.): *Sprachdidaktik – interkulturell. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 104-120.
- Carrasco Perea, Encarnación (2000): *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue de référence chez les lecteurs francophones débutants en catalan*. Barcelona/Grenoble: Universidad Autónoma de Barcelona/Université Stendhal Grenoble III: (Thèse de doctorat).
- Carullo, Ana-Maria. Marchiaro, Silvana & Pérez, Ana Cecilia (2010): Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva romance. In: Doyé & Meißner (eds.), 250-266.
- Chartier, Anne-Marie (2007): *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz.
- Coste, Daniel. Moore, Danièle & Zarate, Geneviève (2009): *Plurilingual and pluricultural competence. With a foreword and complementary bibliography*. Strasbourg: Council of Europe.
(<http://www.coe.int/lang>).
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry (2001): Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In: Cenoz, Jasone. Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- De Bruyne, Jacques (1993): *Spanische Grammatik*. Übersetzt von Dirko-J. Gutschow. Tübingen: Niemeyer.
- DESI (2006) = Klieme, Eckhard. Eichler, Wolfgang. Helmke, Andreas. Lehmann, Rainer. Nold, Günter. Rolff, Hans-Günther. Schröder, Konrad. Thomé, Günther & Willenberg, Heiner (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung.

- DGFF-Vorstand (2008) = Caspari, Daniela. Grünewald, Andreas. Hu, Adelheid. Küster, Lutz. Nold, Günter. Vollmer, Johannes & Zydati, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, fremdsprachliches Lernen – Herausforderung an die Fremdsprachenforschung - Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19(2), 163-186.
- Doyé, Peter & Meißner, Franz-Joseph (eds.) (2010): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Praxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlers, Swantje (2000): Zum Wandel der Lesetheorie und seine Folgen für die Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10(2), 177-207.
- Ehlers, Swantje (2003): Lesen in der Fremdsprache - ein sprachabhängiger oder ein sprachunabhängiger Prozess? In: Schlosser, Horst-Dieter (2000): *Sprache und Kultur*. Frankfurt a.M.: Lang, 125-136.
- Ehlers, Swantje (2006): Inferentielle Aktivitäten beim Lesen. In: Wolff, Dieter (Hrsg.): *Mehrsprachige Individuen - vielsprachige Gesellschaften*. Frankfurt a.M.: Lang, 121-132.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms & Schmidt (Hrsg.), 109-116.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press 2009 (10th ed.).
- Frederking, Volker (2013): Literarisches Verstehen. In: Gailberber, Steffen & Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz (im Druck).
- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (1984): Pragmatic knowledge: Rules and procedures. In: *Applied Linguistics* 5, 214-255.
- Ferstl, Evelyn & Flores d'Arcais, Giovanni (1999): Das Lesen von Wörtern und Sätzen. In: Friederici (Hrsg.), 203-242.
- Finkbeiner, Claudia (1995): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Friederici, Angela (ed.) (1999): *Spachrezeption*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hofgrete.
- GeR = Trim, John. North, Brian & Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung: Jürgen Quetz u.a.). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gibson, Eleanor & Levin, Harry (1989): *Die Psychologie des Lesens*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Green, Peter S. & Hecht, Karlheinz (1992): Implicit and explicit grammar. An empirical study. In: *Applied Linguistics* 13, 168-184.
- Gruber, Hans. Mandl, Heinz & Renkl, Alexander (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

- Hahne, Anja (1998): *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung. Evidenz aus ereigniskorrelierten Potentialstudien*. Leipzig : Max-Planck-Institute of Cognitive Neuroscience.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Englischunterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Müller-Hartmann, Andreas (2006): *For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81, 2-11.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hausmann, Franz Josef (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: Börner, Wolfgang & Vogel, Claus (Hrsg.): *Wortschatz und Wortschatzerwerb. Fremdsprachen in Lehre und Forschung* 14. Bochum: AKS-Verlag, 2-21.
- Hermes, Liesel (2010): Leseverstehen. In: Surkamp (Hrsg.), 196-200.
- Hosenfeld, Carol. Arnold, Vicky. Kirchofer, Jeanne. Laciura, Judith & Wilson, Lucia (1981): Second language reading: a curricular sequence for teaching reading strategies. In: *Foreign Language Annals* 14(5), 415-422.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.): (2007): *EuroComGerm - Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen können*. Aachen: Shaker.
- Karbe, Ursula (2000): Entwicklung des Lesens in der Fremdsprache. In: Karbe, Ursula & Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.) (2000): *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. München: Hueber, 155-160.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (1999): *EuroComRom. Die Sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*.
- Koda, Keiko (1993): Transferred L1 strategies in adult Dutch-English bilinguals. In: *The Modern Language Journal* 77 (3), 490-499.
- Latt, Wolfgang (1971): Sprechschulung im Französischunterricht der Realschule. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 261-266.
- Legutke, Michael (2001): Redesigning the Foreign Language Classroom: A Critical Perspective on Information Technology and Pedagogical Change. In: Chris Davison, Vernon Crew & Joseph Crew (eds.): *Innovation and Language Education*. Hong Kong: The University of Hongkong, Department of Curriculum Studies, Faculty of Education, 35-51.
- Leupold, Eynar (2007): *Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden*. Stuttgart: Klett.
- Leupold, Eynar (2010): Kompetenzorientiert Französisch lehren und lernen - und alles bleibt beim Alten? In: *Französisch heute* 41, 57-62.
- Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (eds.) (2009): *The Handbook of Language Teaching*. Hong Kong: Wiley-Blackwell
- Lutjeharms, Madeline (2002): Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des*

- internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker, 124-140.*
- Lutjeharms, Madeline (2007a): Fremdsprachliches Leseverstehen. In: *Französisch heute* 38, 196-120.
- Lutjeharms, Madeline (2007b): Processing levels in foreign language reading. In: ten Thije, Jan D. & Zeevaert, Lutger (eds.): *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: Benjamins, 265-284.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms & Schmidt (Hrsg.), 11-26.
- Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Mandl, Heinz. Friedrich, Horst W. & Horn, Manuela (1986): Psychologie des Wissenserwerbs. In: Weidenmann, Bernd & Krapp, Andreas (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz 143-218
- Marx, Nicole (2010): EaG and Multilingualism Pedagogy. An Empirical Study of Students' Learning Processes on the Internet Platform English after German. In: Doyé & Meißner (Hrsg.), 225-236.
- Maspero, Monica (2000): *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Meißner, Franz-Joseph (1990): Sprechsituation als mathematische Größe: $SIT = 9^{(n-1)} + 9$. In: *Papiere zur Linguistik* 43, 101-108.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Orientierungen für die Wortschatzarbeit. In: *französisch heute* 31, 6-24.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Wörterbücher auswählen. Vorüberlegungen zu einer Unterrichtsreihe mit Lernern des Französischen. In: *französisch heute* 35, 364-387.
- Meißner, Franz-Joseph (2007): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 81-102.
- Meißner, Franz-Joseph (2009): Diagnostisches mehrsprachiges Schreiben – ein Verfahren zur Identifikation und Förderung von Mehrsprachen- und Lernkompetenz. In: Berndt, Annette & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 211-222.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik: inferentielles Sprachenlernen. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 28-46.
- Meißner, Franz-Joseph (2011): Die Problematik der Kompetenzorientierung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). Ein Plädoyer für die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens im Tertiärsprachenunterricht. In: Reinfried, Marcus & Rück, Nicola (Hrsg.): *Innovative Entwicklungen beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Festschrift für Inez de Florio-Hansen*. Tübingen: Narr, 92-111.
- Meißner, Franz-Joseph (2012a): Aufgabenkonstruktion zur Sprachlernkompetenz mit dem REPA. In: Fäcke, Christiane. Martinez, Hélène & Meißner, Franz-

- Joseph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010*. Stuttgart: Klett, 75-98.
- Meißner, Franz-Joseph (2012b): Standard setting in intercultural education by means of the Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA). Keynote of the 6th Annual Certilingua Conference, Helsinki 8-9-2012.
http://www.certilingua.net/wp-content/uploads/meisner_frepa_certilingua-keynote.pdf
- Meißner, Franz-Joseph (2013a): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. (GiF:on 1)
- Meißner, Franz-Joseph & Morkötter, Steffi (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: Raupach, Manfred (Koord.): *Strategien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (2006): Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung. In: *französisch heute* 36, 2006/3.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch (2008): Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache. In: Tesch et al. (Hrsg.), 44-48.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer u. Klett: Stuttgart.
- Meißner, Franz-Joseph in Zusammenarbeit mit Morkötter, Steffi. Prokopowicz, Tanja & Witte, Yanet (2013): *Transparenz-Index für Texte in fremden Sprachen*. (erscheint in der GiF:on-Reihe)
- MES (2008) = Meißner, Franz-Joseph. Beckmann, Christine & Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. (Auch als elektronische Publikation:
<http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>.)
- Müller-Hartmann & Schocker-von Dittfurth (Koord.) (2011): *Lernaufgaben: Kompetenzen entwickeln. Der fremdsprachliche Unterricht/Englisch* 109.
- Müllich, Harald (1998): Das Alpha und Omega des Nachschlagens. Überlegungen zur Wörterbuchdidaktik. In: Letzelter, Michèle & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès Franco-Allemand Akten des Deutsch-Französischen Kongresses, Tours 31/10-3/11-1996 à l'Université de Tours*. Tübingen: Narr, 2 vols., I: 311-326.
- Neugebauer, Bettina. Grotjahn, Rüdiger & Tesch, Bernd (2012): Zeitbegrenzungen in Lesetests. Auswirkungen auf das Testkonstrukt., testmethodische Konsequenzen und didaktisches Potential der VERA-8-Leseaufgaben im Fach Französisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23(2), 195-241.
- Nies, Fritz (2000): Dies und das oder Hugo für alle? Literarische Erziehung in Deutschland und Frankreich. In: Peters, Susanne. Bidiss, Michael & Roe, Ian F. (eds.): *The New Humanities in the New Millennium*. Tübingen u. Basel: Francke, 79-91.

- Nold, Günter & Willenberg, Heiner (2007): Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung, DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u. Basel: Beltz, 23-41.
- O'Malley, Michael & Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Peyer, Elisabeth & Kaiser, Irmtraud (2010): Subjektive und objektive Messgrößen zur Erforschung des fremdsprachlichen Leseverstehens: Selbsteinschätzungen und Testergebnisse im Vergleich. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/1, 79-105.
- REPA (2009) = Candelier, Michel. Camilleri-Grima, Antoinette. Castellotti, Véronique. de Pietro, Jean-François. Lörincz, Ildiko. Meissner, Franz-Joseph. Schröder-Sura, Anna. Noguero, Artur & Molinié, Muriel (2009): *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA). Graz: CELV/Strasbourg: Europarat.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf.
- Richards, Jack C. & Schmidt, Richard (1985): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman (2002, 3rd ed.).
- Schiffler, Ludger (1971): Klasseninterne Untersuchungen zum Mitlesen im Anfangsunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 285-290.
- Schmidt, Claudia (2007): Lesestrategien. In: *Französisch heute* 38, 121-129.
- Schmidt, Claudia (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms & Schmidt (Hrsg.), 175-188.
- Schröder, Konrad (2005): Kommt nach dem PISA-Schock der DESI-Schock? Sprachzertifikate, PISA, DESI, die Bildungsstandards und die 'neue Evaluationskultur' an unseren Schulen. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 59 (3), 36-46.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2005): Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards. In: *Friedrich Jahresheft* XXIII, 30-31.
- Tesch (2007): Bildungsstandards: die Kastanien im Feuer. Bedingungen gelingender Implementation. In: *Der fremdsprachliche Unterricht/ Französisch* 86/07, 8-13.
- Tesch, Bernd (2010a): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, Bernd (2010b): Leseverstehen. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 87-95.
- Tesch, Bernd. Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Mit CD*. Berlin: Cornelsen-Skriptor.
- van Parreren, Carel (1969): Lautbild und Schriftbild im Anfangsunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16, 359-365.
- van Parreren, Carel & Schouten van Parreren, M. Carolien (1981): Contextual guessing: a trainable reader strategy. In: *System* 9, 235-241.
- Weller, (1998): Kriterien der Lektüreauswahl. In: Letzelter, Michèle & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès Franco-Allemand Akten des Deutsch-Französischen Kongresses, Tours 31-10-3-11-1996 à l'Université de Tours*. Tübingen: Narr, 2 vols., I: 415-432.

- Weller, Franz Rudolf (2000): Literatur im Französischunterricht heute. Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-'Kanon'. In: *französisch heute* 31, 138-159.
- Wolff, Dieter (1999): Autonomes Lernen – ein Weg zur Mehrsprachigkeit. In: Krechel, Hans-Ludwig. Marx, Diemo & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 151-164.
- Zimmermann, Günter (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. München: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

ANNEX: Lesen und Wörterbuchdidaktik

Es würde an dieser Stelle viel zu weit führen, in extenso auf die Wörterbuchdidaktik einzugehen. Allerdings ist diese in Zusammenhang nicht nur mit dem Lesen (und dem Schreiben) zu erwähnen (u.a. Müllich 1998; Meißner 2004). Die kompetente Benutzung von Hilfsmitteln bereichert selbstredend das lesestrategische Repertoire der Rezipienten. Betroffen ist eine Art instrumentellen Ressourcenwissens, ohne dessen Kenntnis auch das lernstrategische bzw. metakognitive Wissen nicht zielführend umgesetzt werden kann.

Zu unterstreichen ist neben den Wörterbüchern und den Konsultationsgrammatiken vor allem die Rolle der elektronischen Konkordanzen und der internetbasierten Instrumente. Sie geben nicht nur eine zuverlässige Antwort auf die Frage nach der Nachbarschaft eines Lemmas (Stichwort: *Flammen + züngeln*), sondern informieren auch zu dessen Frequenz innerhalb eines Korpus bzw. zu seiner Zentralität im Wortschatz. Der folgende Ausschnitt aus dem Informatik-Korpus der Universität Leipzig zeigt die verschiedenen Funktionen von Konkordanzen, sozusagen auf einen Blick: links- und rechtsseitige Kookkurrenzen (was besonders für die Adjektive romanischer Sprachen hilfreich sein kann). Die häufigsten semantischen Beziehungswörter (Wortfelder), mit denen der Suchbegriff (hier: *sophisticated*) verbunden wird: im Ausschnitt: *systems, software, computer, techniques, highly...* Die Fokussierung auf den Oberbegriff Technik signalisiert die Relevanz der Konstruktion des Korpus. Es ist entscheidend, aus welcher Bandbreite von Texten und Textsorten bzw. Themenbereichen es zusammengestellt wurde (Dispersion). Schon dies signalisiert, wie wichtig es ist, die elektronischen Hilfsmittel für das Erlernen fremder Sprachen und für das Lesen (und Schreiben) im Unterricht zu behandeln und zu üben.

WORTSCHATZ Word: English (CA) Find! ? ☐ case sen

term: sophisticated
 number of occurrences: 5440
 class of frequency: 11 (i.e. the has got about 2¹¹ the number of occurrences than the selected word.)
 example(s):
 As these systems became more **sophisticated**, it became possible to send and receive programs or other data files on these BB
 For the next four years the spacecraft used its **sophisticated** imaging radar to make a highly detailed map of Venus. (source: h
 The system envisioned, with its focus on individual funding, outcomes and extensive reporting, will need a very **sophisticated**
[more examples](#)

significant cooccurrences of sophisticated:
 more (3010.4), and (1031.96), highly (945.12), increasingly (938.22), technology (853.78), equipment (806.54), system:
 (375.06), use (359.87), analysis (351.39), technologies (340.89), simple (312.26), developed (285.27), using (273.27), te
 (191.92), search (184.08), devices (183.18), to (180.53), powerful (179.99), very (178), weapons (177.41), algorithms (1
 (149.92), require (149.42), computers (147.55), state-of-the-art (145.76), robotic (144.24), features (144.03), processing
 (126.73), that (120.53), develop (118.74), tool (118.57), such (118), technical (116.56), with (116.05), easy-to-use (115.6)

significant left neighbours of sophisticated:
 more (7937.79), most (1864.49), a (1685.11), highly (1403.9), increasingly (1301.11), very (618.79), technologically (4
 relatively (83.44), too (72.05), Using (69.3), developed (62.21), with (59.03), rather (55.01), pretty (51.66), mathematic
 utilizes (23.25), involve (21), adopt (20.5), Less (20.25), requiring (18.61), perform (18.27), offer (18.22), financially (1
 (12.55), equally (12.37), conduct (11.78), Most (11.02), including (10.86), these (10.59), deliver (9.78), providing (9.63)
 (5.85)

significant right neighbours of sophisticated:
 computer (572.17), equipment (522.75), technology (383.83), software (312.08), tools (249.22), understanding (247.23)
 search (158.21), text-matching (155.06), weapons (143.95), level (139.31), statistical (135.15), users (118.69), numerica
 instruments (91.31), systems (89.48), models (86.31), , (85.27), data (83.53), communications (82.7), investors (82.65),
 imaging (60.68), machinery (60.07), metropolis (59.77), computerized (57.76), telecommunications (57.44), mathemati
 concept-based (48.37), triaxial (46.74), graphical (46.55), testing (46.28), concepts (46.07), form (44.99), hacker (44.79)

Graph v.1.6 für sophisticated



Abb. 4: ‚sophisticated‘ im Leipziger Wortschatzkorpus

Lehrende der französischen Sprache wissen ein Klagelied darüber zu singen, welche Schwierigkeiten Schülerinnen und Schüler mit den Pronomen haben: ‚Heißt es ‚*lui le‘ oder ‚le lui‘? Wie funktionieren die adäquaten Objekt-

pronomen im Spanischen? Auch auf solche Fragen geben Konkordanzern Lernern rasche Antworten:

GUARDAR LISTA SELECCIONAR LISTA CREAR NUEVA LISTA [?]

dar la telenovela, tampoco... entonces... si se lo doy por lo menos en unos comerciales de... de K., y diez, diez y cuarto, hago el desayuno a la niña, se lo doy, entonces ya recojo, hago la cama, hago lo más imprescindible, porque también dinero ". Y así lo que me ella dé pues yo se lo doy, claro. O es un toma y daca. ¿ Qué pasa? Que daca. ¿ Qué pasa? Que lo que ella me da yo se lo doy a Andrés lo que me dé. Pero eso como toda la vida con - vendedor, como si conociera al cliente desde veinte años atrás -, se lo doy en dieciocho pesos. Súbitamente, el hombre perdía interés y con razón, pues Pero usted le da un sentido peyorativo a la palabra política. - Se lo doy al anarquismo. - Yo no soy anarquista. Soy libertario, ácrata. La le digo. Tomo un frasco de loción de encima del tocador y se lo doy a Gisela. Me pregunta: - ¿ Tú crees que con esto? todas mis bolsas, encuentro por fin el billete de cien pesos y se lo doy al mesero. Lo recoge y se va. - Fíjate: Balmori, de aquél lado me lo apachurran. - Pus si quiere démelo y se lo doy a la bajada; usted váyase con esa bola de brutos: qué tiene que : Le quité al cuerpo lo que le debía, y ahora que se lo doy no lo quiere. « Los obreros italianos y austriacos (dice Mr. de botella de vino en una sentada, pero un cuerno, al mejor se lo doy. En ese instante y mientras Epumer apuraba el cuerno, una voz suave me . Pero hay que buscarlo corriendo, no hay más remedio. Si se lo doy, no me lo agradecerá, aunque bien sabe Dios que no sé de dónde en la sorpresa, pero breve. Adria, dijo: - ¿ Se lo doy? - Dáselo. Autorizada, se levantó, se acercó, se dobló al ella lo administra. Con una mano lo recibo, y con otra se lo doy... Pero ¿ a qué vienen esos aspavientos, hombre? Llamé a era niña. No tiene más valor que ése, y por eso se lo doy a usted para que lo conserve siempre; mi padre lo usaba en el ejército y campanillas de la Santa Caridad. Estando con este susto, que se lo doy de barato al que lo quisiera, entraron acaso en el dicho Tarazonal don Francisco una dueña hecha capón Dominico preciada de buenas cejas? Yo de cuatro se lo doy, como cuatro, y aún de treinta, al juicio, que más juicio este papel. Pues no es de Sol, yo me arrojo y se lo doy a su alteza.) Señor, si fuere amoroso el billetillo y de gusto seguro estoy que se apasiona por mí. Infanta Y aun por eso se lo doy. Oye, Margarita. Margarita Di. Háblanse al oído la Infanta y Margarita que la tome la señora doña Constanza, vuestra nieta, que yo se lo doy en arras y para su dote. Y más, que le pienso dar esposo , el título que me daban esas manos generosas. ALFONSO: Yo se lo doy si doña Ana en el casamiento viene; traed, Enrique de Lara, a no le he dado el señorío de mí, pésame dello: agora se lo doy libre y desembaraçado para que me trate á su voluntad, y que yo haga

Abb 5: *se lo doy* im *Corpus de Español* (CdE) (Ausschnitt)

Natürlich müssen Lerner nicht alle Wörter ‚kennen‘, um ihre Fragen an die Zielsprache klären bzw. ‚disambiguieren‘ zu können. Wie die Okkurrenzen zeigen, liefern Konkordanzern auch brauchbare Beispiele zur Grammatik (vgl. **le ne lui ...pas*).

Soweit der kurze und unvollständige Einschub zur Wörterbüchern und Konkordanzern bzw. zu elektronischen Glossaren der unterschiedlichen Art.

Schicksale deutsch-französischer Kriegskinder als Lesetexte: Materialien und Konzepte für eine Unterrichtsreihe

Ingeborg Christ (Düsseldorf)

Abstract:

Noch immer suchen Kinder und Enkel des ehemaligen „Feindes“, die in Frankreich und in Deutschland während des 2. Weltkrieges gezeugt wurden, ihren Vater oder ihren Großvater im anderen Land. Erst in jüngerer Zeit wurden die stillen Schreie und geheimen Bekenntnisse dieser „*Kinder der Schande*“, wie sie manchmal genannt wurden, öffentlich. Mehrere Zehntausend solcher Biographien soll es in beiden Ländern geben. Eine Fülle zum Teil ganz aktueller Texte zeugt von bewegenden Erfahrungen dieser Personen: Autographien, Zeitungsartikel, Interviews, Suchanzeigen im Internet, Gedichte, Chansons, Romane, ein Jugendbuch und eine *Bande dessinée*, Fotografien, Fernsehdokumentationen sowie auch Lehrbuchtexte. Für Lerner der Partnersprache in beiden Ländern bieten diese authentischen individuellen Zeugnisse ergreifende Einblicke in den beschwerlichen Weg, der durch historische Erinnerungen und Vorurteile hindurch schließlich bis zur deutsch-französischen Versöhnung und Freundschaft geführt hat. In dem Artikel werden nach der Darstellung der historischen Zusammenhänge einige dieser interkulturell bewegenden Dokumente in unterrichtlicher Perspektive näher betrachtet und unter anderem im Hinblick auf den Erwerb von Lesekompetenzen erörtert.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Lernen, deutsch-französische Beziehungen, Kriegskinder, *les tondues*, *occupation*, Kinder der Schande, Lesekompetenz

Einleitung

« *Nous vous remercions de prendre le temps de nous lire ...* ». So beginnt der Leitartikel von Jean-Jacques Delorme des Internetportals der deutsch-französischen Vereinigung *Cœurs sans frontières*/Herzen ohne Grenzen¹. Um was geht es? Seit einigen Jahren gelangen Biographien ans Licht der Öffentlichkeit, die sich vielfach unter dem Eindruck gesellschaftlicher Ächtung entwickelt haben. Es handelt sich um Personen, die im Frankreich

¹ <http://www.coeurssansfrontieres.com/index.php?lang=fr>.

des Zweiten Weltkrieges aus der intimen Beziehung zwischen deutschen Besatzungssoldaten und Französisinnen hervorgegangen sind, und spiegelbildlich dazu in Deutschland um Kinder, die zwischen französischen Kriegsgefangenen oder Angehörigen des Pflichtarbeitsdienstes (*Service du Travail Obligatoire* - STO) und deutschen Frauen gezeugt wurden². *Enfants de Boches* (Truc & Weber 2003) wurden sie beschimpft, *Enfants de la honte* (Carlson 2009), *Enfants maudits* (Picaper 2004), Kinder der Schande (Picaper 2005), *Bâtards*. Mehrere 10.000 bis 200.000 sollen es in Frankreich sein, mehrere zehntausend in Deutschland (Virgili 2000: 309). Viele litten ein Leben lang schweigend. Erst im Alter von über 60 Jahren wagen sie nun zu sprechen, wollen gehört werden, um sich von der psychischen Last zu befreien und um Anerkennung³ ihrer besonderen ‚doppelten‘ Identität zu gewinnen. Mit der Suche der Öffentlichkeit verbindet sich auch die Hoffnung, Genaueres über ihre Herkunft zu erfahren, vielleicht noch den Vater im anderen Land oder doch Verwandte, Halbgeschwister zu finden. Die Öffentlichkeit hat sie gehört. Archive wurden geöffnet, seit 2009 können sie, zumindest in Deutschland, eine zweite Staatsbürgerschaft erwerben. Allerdings, nach über 60 Jahren ist es für viele zu spät. Viele Väter und viele der Kinder selbst sind schon tot. Aber die Suche geht weiter, inzwischen machen sich die Enkel auf den Weg.

Lesen setzt Kompetenzen voraus, gewiss; aber es bedeutet nicht nur Einsatz von Lesetechniken, Lesestrategien, Lesestilen u.ä., es bedeutet insbesondere die Aufnahme einer Nachricht mit ihren kulturellen und interkulturellen, emotionalen und affektiven Komponenten. Dies gilt insbesondere, wenn, wie im Falle der Kriegskinder, die Nachricht mit Herzblut niedergeschrieben

² Zur Situation der deutsch-französischen Kriegskinder s. insbesondere Picaper/Norz (2004 und 2005), Picaper (2005) und Virgili (2009) sowie ANEG (2010).

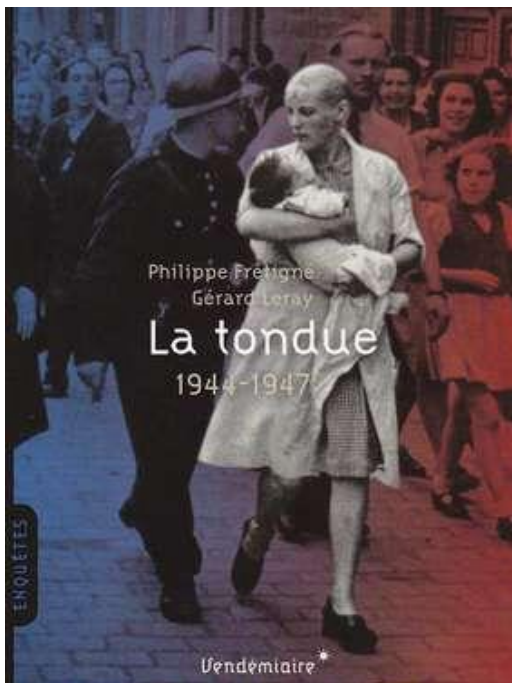
³ Der Psychologe und Pädagoge Werner Nothdurft (2007) zeigt, welch große Bedeutung Anerkennung für die Entwicklung des Menschen hat, erwachse sie aus Recht, aus Liebe, aus Solidarität.

wurde⁴. Im Folgenden werden zunächst die bereits angedeuteten historischen Zusammenhänge kurz dargestellt und die Gründe für die nach 60 Jahren zu beobachtende Aktualität des Themas in der Öffentlichkeit erläutert. Sodann folgen einige Ausführungen zu den Aspekten „Lesen bzw. Lesekompetenz“, die dann an Beispielen für den Unterricht konkretisiert werden.

1 Der historische Hintergrund/die Aktualität des Themas

1.1 *La tondue de Chartres*

Das Titelblatt des Buches *La tondue 1944-1947* (**Bild 1**) von Philippe Frétigné und Gérard Leray zeigt eine junge Frau mit kahl geschorenem Kopf, die, ein Baby im Arm, in einer Prozession lachender und spottender



Menschen durch eine Straße geführt wird. Die Szene ereignet sich in Chartres im Sommer 1944, zur Zeit der Befreiung Frankreichs von der deutschen Besatzung. Die Frau wird als *putain de boche* beschimpft, ihr Baby ist das Kind eines deutschen Wehrmachtangehörigen. Das Titelbild ist ein Ausschnitt aus einem weltweit bekannt gewordenen Foto, das der amerikanische Kriegsberichterstatter Robert Capa im Auftrag des

⁴ Bewegende Zeugnisse sind die Lebensberichte in ANEG (2010). Die Befreiung, sprechen zu können, ergibt sich auch aus dem Bericht von Josiane Van Mierlo-Mauchauffée (2012) über eine Vortragsreise in Duisburg und in Kempen, der Heimatstadt ihres deutschen Vaters. Vgl. auch ihren Lebensbericht in ANEG (2010, 101-110).

Magazins Life am 18. August 1944 nach der „Befreiung“ aufgenommen hatte⁵. In ihrem Buch decken die beiden Historiker die bis 2011 verborgene Identität der jungen Frau auf. Mit kriminalistischer Genauigkeit untersuchen sie auf der Grundlage der Befragung von 40 Zeitzeugen die Persönlichkeit und die politischen Überzeugungen von Simone Touseau und verfolgen ihr weiteres Leben nach dem Krieg bis zu ihrem Tod mit 45 Jahren. Aus den Akten des Prozesses gegen sie wegen Kollaboration und Denunziation entnehmen die Autoren, dass das Verfahren damals mangels ausreichender Beweise eingestellt wurde, sie allerdings mit dem offiziellen Makel „nationaler Schande“ (*indignité nationale*) für 10 Jahre belegt wurde. Die Ergebnisse der spannend geschriebenen Untersuchung stellen eine Provinzgesellschaft vor Augen, in deren Geflecht von ideologischen Gegensätzen, von Geltungsbedürfnis, Provokation, Hämie, Denunziation und nachbarschaftlicher Vergeltung die Frage, wer Opfer war, wer schuldig, keine eindeutige Antwort findet. Wie immer die Wahrheit war, eines ist gewiss, das Baby auf dem Arm der Frau ist eines der Kinder, die auf keinen Fall schuldig waren und denen doch die Schuld der Eltern, wenn es Schuld gab, auf ihre viel zu kleinen Schultern geladen wurde, und dies ist das Thema dieser Unterrichtsreihe.

Im Folgenden sei an die historische Situation erinnert: Die deutsche Wehrmacht hatte bekanntlich im Mai/Juni 1940 Frankreich besetzt, bis das Land im Sommer 1944 seine Befreiung erlebte. In dieser Zeit waren ca. eine Million deutscher Soldaten als Besatzer in Frankreich. Gleichzeitig brachten Sondertransporte ca. 1,5 Millionen französische Kriegsgefangene sowie ca. 650.000 französische Zivilarbeiter nach Deutschland. Sie mussten dort in Fabriken, an Eisenbahnlinien, im Straßenbau, bei der Feldarbeit Zwangsarbeitsdienst zur Aufrechterhaltung der deutschen Kriegs- und Ernährungs-

⁵ <http://www.nihok.com/2006/10/09/robert-capa-2eme-partie/>.

wirtschaft leisten; zusammen mit osteuropäischen Kriegsgefangenen und Fremdarbeitern und als Ersatz für deutsche Arbeitskräfte, die als Soldaten an der Front kämpften und Länder besetzten⁶. Der Historiker Fabrice Virgili (2009) beschreibt dieses erzwungene Aufeinandertreffen in beiden Ländern von großen Massen von Feinden, Fremden und Einheimischen. Er unterscheidet dabei zwei psychologische Ebenen, auf denen die täglichen Begegnungen stattfanden: die Ebene der Angst, des Schreckens, der Ablehnung oder der Verachtung gegenüber den anderen in deren jeweiliger Funktion als Sieger oder als Besiegte (wobei auch kollektive Erinnerungen an den Ersten Weltkrieg mitwirken) und die Ebene der individuellen Erfahrung mit einzelnen liebenswerten Menschen, mit denen man sich verwandt fühlen, die man lieben kann⁷.

Vor diesem Hintergrund ist die Geschichte der *Tondue de Chartres* zu sehen. Nach der Befreiung Frankreichs fielen die Frauen, die sich mit Deutschen eingelassen hatten, der allgemeinen Verachtung anheim. Ihre abgeschnittenen Haare sollten ihre moralische Verwerflichkeit symbolisieren. Ermordet wurden die Frauen in der Regel nicht für ihre intime Beziehung zum Feind, es sei denn diese verband sich mit schweren Delikten wie zum Beispiel Denunziation von *Résistants* mit schlimmen Folgen (Virgili 2009: 183f.). Dies erschien vielen Franzosen eine angemessene Antwort auf die vorgebliche « *collaboration horizontale* » (Virgili 1995: 11). 20.000 solcher Scherungen gab es nach der « *libération* ». Mit der Demütigung dieser Frauen meinte sich die Nation vom Makel der Kollaboration generell zu

⁶ Ausführungen zur Situation der Kriegsgefangenen des Zweiten Weltkriegs enthält der Artikel http://de.wikipedia.org/wiki/Kriegsgefangene_des_Zweiten_Weltkrieges, Untersuchungen zu den Lebensbedingungen französischer Zwangsarbeiter sind zu finden unter <http://www.deuframat.de/konflikte/krieg-und-aussoehnung.html>.

⁷ Dieses Haus-an-Haus-, Wand-an-Wand-Wohnen von Feinden ist ausgezeichnet beschrieben in dem Roman *Suite française* (verfasst 1942) von Irène Némirovsky (2004), insbesondere in Teil 2 mit dem bezeichnenden Titel „*Dolce*“.

reinigen. Henri Amouroux (1965: 560) skizziert die hasserfüllte historische Situation zur Zeit der *Libération* wie folgt:

Des femmes que la rumeur publique accuse d'entretenir des relations avec les Allemands sont abattues (à la libération, on estimera, dans le seul département de l'Eure, que mille femmes se sont ainsi compromises), des hauts fonctionnaires (...) sont condamnés à mort « à la requête du Comité d'action contre la déportation par la cour martiale de la Résistance » et la sentence envoyée à tous les préfets de France. Dans les villes où l'on prend d'assaut les bâtiments allemands, où l'on couvre de crachats les portraits d'Hitler, où les femmes tondues sont exhibées devant les hystériques, où l'on tiraille sur les toits contre les ombres, où l'on exhume les fusillés de leurs fosses communes, dans les villes et les villages les foules crient, chantent, boivent, pleurent de joie, jouent de la mitraillette et du brassard, affichent la photo du général de Gaulle, brandissent des drapeaux et des armes...⁸

Zum Verständnis dieses Hasses ist an die hohe Zahl von Deutschen ermordeter französischer Deportierter zu erinnern. Heutige Historiker (Besse & Pouty 2006) beziffern sie auf 65.000. Über 40% kamen nicht in die Heimat zurück. Von den 76.000 deportierten französischen Juden überlebten nicht einmal 2%. Die um 1945 veröffentlichten Zahlen waren sogar von noch weit-aus mehr Opfern ausgegangen. Der Hass gegen den Feind traf die Frauen, die sich mit ihm eingelassen hatten. Allerdings gab es auch Stimmen – vor allem von Schriftstellern, Künstlern, Chansonniers –, die die Unmenschlichkeit dieser „Säuberung“ (*épuration*) verurteilten und Toleranz für die Kollaboration aus Liebe anmahnten⁹.

Niemand allerdings fragte nach dem Schicksal der Babys, nach den Umständen ihres Heranwachsens in einer Gesellschaft, die die Mutter gedemütigt hatte, ihrer Identitätsfindung als Kinder des Feindes. Dies gilt

⁸ Vgl. den Chant des Partisans (<http://www.youtube.com/watch?v=QRhg-Ioik8c>).

⁹ Z. B. Paul Eluard, *Comprenne qui voudra*, 1944; Georges Brassens, *La Tondue*, 1964.

unter entsprechenden Vorzeichen auch für die Schicksale der in Deutschland geborenen Kinder. Es brauchte sechzig Jahre, bis in Frankreich diese Frage in der Öffentlichkeit gestellt wurde. Dabei spielte das Foto der „*Geschorenen von Chartres*“ erneut eine Rolle. 2003 erscheint es in einem Fernsehmagazin als Titelfoto für den Dokumentarfilm *Enfants de Boches* (Truc & Weber 2003)¹⁰. Dieser Film wirkte wie ein Dammbruch: Hunderte von Stellungnahmen gingen bei dem Sender ein. Eine Frau schrieb: Das Foto hat mir einen Schock versetzt. « *Cette femme aurait pu être notre mère, cet enfant aurait pu être nous!!!* ».

Die beeindruckende Fülle ergreifender Stellungnahmen regte den französischen Journalisten Jean-Paul Picaper, Deutschlandkorrespondent von *Le Figaro*, zu einer großen Befragung von Zeitzeugen an, die er 2003 in Frankreich, 2004 in Deutschland zusammen mit Ludwig Norz, dem Leiter der Wehrmachtsauskunftsstelle im Wehrmachtsarchiv in Berlin (WASSt), durchführte. Dort sind auf 20 Millionen Karteikarten peinlich genau alle verfügbaren Wehrmachtsdokumente aus der Zeit des Nationalsozialismus gesammelt, auch aus der Besatzungszeit in Frankreich. Die Ergebnisse der Befragung in Frankreich sind dargestellt in Jean-Paul Picaper & Ludwig Norz (2004) (deutsch 2005), die Ergebnisse für Deutschland in Jean-Paul Picaper (2005). Eine Liste der französischen Kriegsgefangenen im Zweiten Weltkrieg ist in den Online-Archiven unter <http://www.genealogie.com> (*Prisonniers français 1939-1945*) zugänglich.

¹⁰ Zur Etymologie : « 1887 Verlaine, *boche* apocope d'*Alboche* (avant 1870), issu de Allemoche, formation argotique de l'Est, fait sur *Allemand*, le b étant dû à *caboche* et *tête de boche* (tête de bois). » (Dauzat et al. 1971 : BOCHE).

1.2 Daniel Rouxel – Foto eines glücklichen Menschen

Einen nicht unerheblichen Anteil an der Aufarbeitung der Erfahrungen dieser Kinder hat Daniel Rouxel¹¹), der sich in dem genannten Dokumentarfilm (Truc & Weber 2003) als Zeitzeuge äußert. Man sieht auf dem Foto einen Herrn von über 60 Jahren, der am 6. August 2009 aus der Tür der Deutschen Botschaft in Paris tritt. Er schwenkt eine Urkunde, und mit Tränen in den Augen ruft er aus: « *Je ne suis plus un bâtard, j'ai une maman et un papa comme tout le monde* ». Das französische Fernsehen strahlte diese Szene aus, die wenig später auch im deutschen Fernsehen zu sehen war¹².



Daniel Rouxel

Daniel Rouxel wurde am 2. April 1943 geboren. Seine Geburtsurkunde trägt den Vermerk: Mutter: Lea Rouxel, Vater: unbekannt.

Auf der Urkunde, die er am 6. August 2009 in der Hand hält, ist vermerkt: Vater: Otto Ammon, Deutscher. Dem Besitzer wird bestätigt, dass er an diesem Tag zusätzlich zu seiner französischen auch die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten hat. Für Daniel rundet sich seine Biographie ab: « *J'ai enfin cette deuxième moitié qui m'a tellement manqué, je suis heureux* », ruft er dem Reporter zu. Daniel Rouxel ist das erste unter den Wehrmachtskindern, das die doppelte Staatsbürgerschaft erhält.

Daniel Rouxels Kindheit ist in vielem typisch für die Biographien der Wehrmachtskinder in Frankreich; in manchem aber auch individuell. Seine Eltern lernten sich (infolge einer Fahrradpanne der jungen Frau) 1942 in der kleinen Stadt Pleurtuit-Dinard in der Normandie kennen, wo Otto Ammon

¹¹ Figaro.fr 8. 8. 2009, 7:29 Agence France.

¹² Zu Daniels Biographie vgl. auch (Picaper/Norz 2004: 29-42).

stationiert war. Beide waren 24 Jahre alt. Es begann eine Liebesbeziehung. Lea brachte Daniel in Paris zur Welt, da die Geburt verheimlicht werden musste. Wie in Deutschland, so war auch in der französischen Provinz der Status der ledigen Mutter – (*filles-mère*) und noch dazu eines Besatzerkindes – ehrenrührig. Im Sommer 1944 wurde Otto Ammon, Daniels Vater, auf dem Rückzug der Wehrmacht verwundet und starb 1945 in einem Lazarett in der Pfalz. Vor seinem Tod teilte er seiner Mutter mit, dass er Vater eines Kindes in Frankreich ist. Daniel hatte eine schwere Kindheit. Seine Mutter musste ihn, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, zunächst in einem Säuglingsheim, dann in einer Pflegefamilie unterbringen, sodann bei der bretonischen Großmutter in einem kleinen Dorf mit 600 Einwohnern. Dort erlebt er als Kind eines *Boche* die Hölle der Vorurteile. Die Großmutter, eine ungebildete Frau, vermochte nicht, mit dem ungeliebten Enkel über die Situation zu reden. Sie schlug ihn, steckte ihn zur Strafe in den Hühnerstall, wo ihn die Nachbarskinder hänselten. « *On va au zoo Rouxel* » schrien die Dorfkinder. Die Mutter war zumeist abwesend. Sieklärte ihn, als er 8 Jahre alt war, über seine Herkunft auf. Daniel besuchte seine deutsche Familie zum ersten Mal im Jahr 1955, im Alter von 12 Jahren. Er wurde liebevoll aufgenommen, und es wurde ihm angeboten, in der deutschen Familie zu bleiben und dort seine Schulbildung fortzusetzen, aber seine Mutter lehnte dies ab.

Dennoch, für Daniel ist entscheidend, dass seine Eltern sich geliebt haben, dass der Vater ihn als Säugling gekannt und anerkannt hat. Diese Gewissheit gibt ihm Kraft. Später wird er derjenige sein, der das Tabu des Schweigens bricht und sich öffentlich und politisch für die „vergessene Generation“ einsetzt und im Fernsehen mehrfach als Zeitzeuge auftritt. In dieser Hinsicht ist Daniel ein Sonderfall.

1.3 Schicksale von Kriegskindern in Deutschland mit französischem Elternteil

Spiegelbildlich zu der Situation in Frankreich und doch ganz anders war die Situation im nationalsozialistischen Deutschland. Kontakte zwischen deutschen Frauen und Kriegsgefangenen oder Fremdarbeitern wurden geahndet, zur Abschreckung und aus Angst vor „Wehrkraftzersetzung“.¹³ Der Verkehr zwischen deutschen Frauen und Osteuropäern galt als „Rassenschande“, der mit Franzosen wurde „nur“ als „unwürdiges Verhalten“ gebrandmarkt. In beiden Fällen drohten den Paaren schwere Strafen, dazu gehörten Zwangsarbeit im Arbeitslager für beide und auch Zurschaustellungen der Frau mit Haarscherung und umgehängtem Schild „Ich bin eine ehrlose Frau“, auch für Beziehungen zu Franzosen. 60 Scherungen gab es bis 1941 in Deutschland, danach keine mehr¹⁴. Trotz der Hindernisse und Gefahren wurden bis zum

¹³ Berichte über solche Beziehungen und ihre Ahndung durften nicht bekannt werden, damit die Soldaten nicht verunsichert wurden.

¹⁴ Vgl. den Bericht in der Stuttgarter Zeitung vom 29.7.2005 über Margarete Tietze: „Am 6. Juni 1941 sei sie morgens verhaftet worden, beginnt die Ludwigsburgerin Margarete Tietze (Name geändert) ihren Bericht vor der Spruchkammer. Das Drama, das sich einen Tag später in der Stadt abspielt, gibt das Protokoll der Verhandlung mit dünnen Worten nur ungenügend wieder. Sie sei gemeinsam mit einer ebenfalls verhafteten Kollegin in ihre Firma geführt worden, berichtet Tietze. Dort warten bereits ein Friseur und Richard Aeckerle, der Kreisleiter der Deutschen Arbeitsfront (DAF). Die Frauen werden kahl geschoren und bekommen ein Schild umgehängt: ‚Ich bin eine ehrlose Frau‘ steht darauf geschrieben. Monatelang haben Margarete Tietze und ihre Kollegin im Verdacht gestanden, intime (und unerwünschte) Beziehungen zu französischen Kriegsgefangenen zu unterhalten. Nun sieht Aeckerle offenbar den richtigen Zeitpunkt gekommen, um an den beiden Frauen ein Exempel zu statuieren. Sie habe sich gegen die Schur nicht gewehrt, sagt Margarete Tietze: ‚Ich konnte nicht sprechen.‘ Ein Fotograf hält die Aktion fest. Zusammengebrochen sei sie, als es plötzlich hieß, sie müsse nun durch die Stadt marschieren, erzählt Tietze. Aeckerle fackelt nicht lange: ‚Da schrie er: Schüttet Wasser auf sie.‘ Dann beginnt der Spießrutenlauf: ‚Der Weg führte von Franck über den Bahnhof rechts rauf, dann durch die Stadt, am Arsenalplatz vorbei, bis zum Marktplatz.‘ Flankiert werden die gedemütigten Frauen von mehreren Dutzend Schaulustigen, die offenbar zum Teil eigens zu dem geschmacklosen Spektakel delegiert worden sind. Auf dem Marktplatz alarmiert dann ein Soldat auf

Kriegsende mehrere 10.000 Kinder zwischen deutscher Mutter und französischem Vater in Deutschland gezeugt (in selteneren Fällen war die Mutter Französin und der Vater Deutscher). Am Ende des Krieges gerieten die Paare und die Kinder in den chaotischen Strudel der Auflösung des Deutschen Reiches.¹⁵

1.4 Eine Typologie der Erfahrungen der Kriegskinder

Aus der Fülle von Erfahrungsberichten von Kriegskindern in beiden Ländern ergeben sich typische Elemente. Diese sind allerdings deutlicher ausgeprägt in Frankreich, wo die Gesellschaft schneller wieder in traditionelle Bahnen zurückkehrte als in Deutschland¹⁶.

- Die Erfahrung der Einsamkeit;
- Das Gefühl der Ablehnung durch ihre Umwelt;
- Beredtes Schweigen, rätselhafte Andeutungen, Lügen über ihre Herkunft;
- Die Frage nach der Beziehung der Eltern: „Bin ich ein Kind der Liebe oder einer Vergewaltigung?“;
- Allmähliches Begreifen des Leidenswegs der Mutter und Verständnis für ihre Kühle dem Kind gegenüber;

Fronturlaub den Oberbürgermeister Karl Frank. Dieser setzt dem Treiben ein Ende.“ (<http://www.landesarchiv-bw.de/web/45248>).

¹⁵ Zu Schicksalen deutsch-französischer Kriegskinder in Deutschland vgl. Picaper 2005 und Virgili 2009.

Das bewegende und abenteuerliche Schicksal eines Kindes schwarzer Hautfarbe im aufkommenden Nationalsozialismus stellt Didier Daeninckx (2010) in dem Roman *Galadio* dar. Der Protagonist, der sich auf eine reale Figur in Duisburg zurückführt, ist allerdings in der Zeit der französischen Besetzung des Ruhrgebietes in den 20er Jahren von einem Senegalesen der französischen Armee mit einer deutschen Frau gezeugt worden.

¹⁶ Von ähnlichen Erfahrungen zeugt auch der Lebensbericht von Anna Tüne (2010), die in den 50er Jahren als vierjähriges Kind zusammen mit ihren aus Polen vertriebenen deutschen Eltern und zwei Geschwistern auf einem verwaisten südfranzösischen Bauernhof angesiedelt wird.

- Sehnsucht nach dem Vater, gepaart mit der Angst, einen Feind zu finden;
- Die Suche im anderen Land wird Obsession, Lebensthema, manchmal mit glücklichem Ausgang.

1.5 Aktualisierung des Themas in jüngerer Zeit - Stationen der Aufarbeitung

In der Erinnerungskultur beider Länder bleiben die Kriegskinder lange Zeit ausgeblendet. In Frankreich passten sie nicht zum Mythos des im Widerstand, der *Résistance*, geeinten Frankreich. Die Betroffenen schwiegen daher, um ihre gesellschaftlich unliebsame Vergangenheit vergessen zu machen. In Deutschland konzentrierte sich die Aufarbeitung der Geschichte auf die ‚großen Fragen‘ wie Verantwortung für das Dritte Reich, für den Krieg, für den Holocaust. Hierbei erschien das Schicksal, vom (französischen) Vater verlassen und vielleicht vergessen worden zu sein, unendlich viel gnädiger als das, was insbesondere jüdischen Kindern angetan worden war. Die Erinnerungskulturen änderten sich indes mit den geänderten politischen und sozialen Rahmenbedingungen seit den 1990er Jahren (Wiedervereinigung), die Feiern zum 50. Jahr des Kriegsendes (1945 - 1995) sowie insbesondere auch die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert gaben Anlass zu historischen Rückblicken¹⁷.

In Frankreich rücken die Frage nach der Rolle Frankreichs im 2. Weltkrieg, die Bedeutung der *Résistance*, die Bewertung der *Collaboration* und auch die *Epuration* im Zusammenhang der *Libération* ins Zentrum des Interesses der

¹⁷ Erinnerungskulturen können sich ändern, wenn die Bedingungen sich ändern (Halbwachs 1959). Die Bemühungen seit dem Elysée-Vertrag von 1963 zeigen hier ihre schönen Früchte. Zu den unterschiedlichen Erinnerungskulturen in den beiden deutschen Staaten und der französischen Erinnerungskultur an den Zweiten Weltkrieg vgl. auch Christ (2007). Dass nicht nur im Krieg gezeugte Kinder angefeindet wurden, zeigt der Lebensbericht von Anna Tüne (2010), die in den 50er Jahren mit ihren Eltern nach Frankreich zog.

historischen Forschung und der medialen Öffentlichkeit¹⁸. Bei einem Historikerkongress im Jahre 2002 interessierten Historiker und Sozialwissenschaftler, Psychologen, Dokumentarfilmer und Journalisten sich auch für die Frage, was es bedeutet, als Kind des Feindes aufzuwachsen: *Naître ennemi* lautet der Titel des Werks des Sozialhistorikers Virgili (2009). Zeitzeugen werden befragt, autobiographische Texte erscheinen, es bilden sich Vereinigungen der Betroffenen, die sich bei der Suche nach Angehörigen gegenseitig unterstützen, die französische ANEG – *Amicale Nationale des Enfants de la Guerre* – und die deutsch-französische Vereinigung *Cœurs sans frontières*/Herzen ohne Grenzen. Die Gewährung einer doppelten Staatsbürgerschaft für diese Personen, ohne große bürokratische Hürden, ist von den Initiatoren, dem französischen Außenminister Bernard Kouchner und seinem deutschen *Homologue*, als Geste der politischen und moralischen Wiedergutmachung für diese „letzten Opfer des 2. Weltkriegs“ gedacht, die von der anderen Nation als die ihren anerkannt werden und teilhaben sollen an der deutsch-französischen Versöhnung.

In Deutschland hatte Ebba Drolshagen, Kind eines Deutschen und einer Norwegerin (geboren 1948) ihr Augenmerk schon 1998 auf Schicksale der Kinder von Wehrmachtssoldaten und ihrer Mütter im besetzten Europa gerichtet und das Thema verschiedentlich aufgegriffen (Drolshagen 1998, 2005, 2009). Das Erscheinen der Novelle „Im Krebsgang“, mit der Günter Grass (2002) die Aufmerksamkeit auf deutsche Opfer von Krieg und

¹⁸ Die Aufarbeitung der Schuldfrage beginnt mit Robert Aron: *Histoire de l'épuration*, tome 2 : *Des prisons clandestines aux tribunaux d'exception* (septembre 1944 - juin 1949), Paris, Fayard 1969. Zu den verschiedenen Lesarten (*lectures*) von *Résistance* und *Collaborations* für den schulischen Zusammenhang auch : Assistance scolaire

(<http://www.assistancescolaire.com/eleve/TES/histoire-geographie-reviser-le-cours-l-historien-et-les-memoires-de-la-seconde-guerre-mondiale-en-france>).

Vertreibung lenkte, führte zu einer Erinnerungswelle, in deren Zusammenhang Massenvergewaltigungen deutscher Frauen und Mädchen beim Einmarsch der Russen 1944/45 und die Erfahrung der Schande der daraus geborenen „Russenbälger“ thematisiert wurden (Münch 2009). Weniger spektakuläre Erfahrungen des „normalen“ Kriegsalltags in Deutschland nahm Sabine Bode (2005) in den Fokus, die den „unter der Last von Schuld und Scham begrabenen“ Lebensgeschichten der Generation derjenigen, die ihre Kindheit zwischen 1930 und 1945 erlebten, nachspürte. Die deutsch-französischen Kriegskinder gerieten in Deutschland erst in der Folge der Bücher von Jean-Paul Picaper und Ludwig Norz sowie des Dokumentarfilms von Carlon (2009) in das Blickfeld der Öffentlichkeit.

2 Das Thema im Unterricht im Zusammenhang der Förderung der Lesekompetenz

2.1 Interkulturelles Potential

Ein interkulturelles Potential des Themas ist sicherlich unbestreitbar. Nach dem Kriterienkatalog für interkulturell bedeutsame Inhalte von Andrea Rössler (2010) werden folgende Aspekte interkulturellen Lernens berührt:

- *Empathie* für die Kinder, ihre Mütter, ihre Umgebung.
- *Orientierungswissen* über den Zweiten Weltkrieg und die Zeit der Versöhnung danach.
- *Bedeutung des historischen Wissensbestandes für aktuelle gesellschaftliche Diskurse*, indem das Thema auch *Symbol der Aussöhnung* zwischen Frankreich und Deutschland ist.

- *Erfahrung der Wirkung von Stereotypen* (Boche, Nazi, aber auch Stereotyp des kultivierten musikalischen blonden Deutschen, des charmanten, verführerischen Franzosen)¹⁹.
- *Perspektivenwechsel* angesichts der Diversität von Dokumenten (Innenansichten in autobiographischen Berichten, soziokulturelle Perspektive anhand objektivierender Materialien, literarische Deutungen).

2.2 Adressaten

Bei Erwachsenen findet das Thema deutliches Interesse²⁰. In der Oberstufe stehen Themen wie „Frankreich und Deutschland in Europa“, *Occupation/Résistance*, *Réconciliation franco-allemande* u.ä. auf dem Programm für die Abiturprüfung. In dem Lehrwerk BLEU-BLANC-ROUGE werden Schicksale von Kindern der Besatzungszeit im Rahmen des Dossiers

¹⁹ Virgili (2009: 35) weist auf den großen Erfolg des 1939 von Willi Forst gedrehten Films „*Bel Ami*“ nach Maupassant hin, den die Nationalsozialisten als Abschreckung gegenüber den Verführungskünsten französischer Männer verstanden wissen wollten, der aber vielmehr das Stereotyp des Verführers auch im Gewand des Zwangsarbeiters oder des Kriegsgefangenen attraktiv machte. Bilder des blonden oder des musikalischen Deutschen finden sich allenthalben: Der deutsche Besatzungsoffizier (Némirovsky 2004: 330) erbittet gleich nach der Einlogierung den Schlüssel zum Klavier, der Offizier (Goby 2007) ist Konzertpianist, Gérard Lenorman vermutet, dass seine Musikalität von seinem deutschen Vater herrührt (Picaper 2005: 444). Auch einfache Soldaten werden als musikalisch geschildert: Die meisten „gehörten einem Chor oder Gesangsverein an. Einige können ein Instrument spielen“, hält Picaper (2005: 55) fest. Werner ließ das Klavier auf den Platz vor dem Café stellen, um mit seinem Spiel die Einwohner zu unterhalten (Picaper 2005: 55). Seine Tochter hofft, dass dieser Hinweis sie zu dem ihr unbekannten Vater führt. Vielfach werden die blonden Haare der Soldaten erwähnt (z.B. Némirovsky 2004: 334). Die elternlos bei Nonnen aufwachsende Michelle wird wegen ihrer blonden Haare als *filles de boche* betitelt, obwohl es keine Informationen über ihre Herkunft gibt. Norbert, der seine Herkunft von einem deutschen Vater verheimlicht, ist froh, dass seine blonden Haare nicht auffallen, da sein Großvater mütterlicherseits „glücklicherweise“ blond ist. (Picaper 2005: 137).

²⁰ In Deutsch-Französischen Gesellschaften ist das Thema verschiedentlich Gegenstand von Veranstaltungen gewesen: In Duisburg 2010, 2011 und 2012, in Paderborn 2010, in Köln 2012, und bei dem Jahreskongress 2011 der Vereinigung der deutschen und französischen Gesellschaften (FAFA/VDFG) kamen zwei Zeitzeugen hierzu zu Wort (vgl. www.voila-duisburg.de und www.VDFG.de). Zeitzeugen referierten auch in Duisburg, Kempen (Niederrhein) und Köln.

Relations franco-allemandes et Europe vorgestellt (Gierok & Teufel 2012). Die persönlichen Erfahrungen deutsch-französischer Kriegskinder werden auch heutige Schülerinnen und Schüler ermessen lassen, wie dornig und gepflastert von Voreingenommenheit der Weg zur deutsch-französischen Versöhnung für einzelne Menschen sein konnte und welche Bedeutung die gesellschaftliche Achtung und ein politischer Akt wie die zusätzliche Vergabe der deutschen bzw. französischen Staatsbürgerschaft für das individuelle Leben gewinnen können²¹.

2.3 Texte / Materialien

Von Bedeutung für die Eignung eines Themas ist auch die Art der verfügbaren Dokumente. Zum Thema der deutsch-französischen Kriegskinder liegen vielfältige Texte und Materialien vor: Filmdokumentationen, empirische und sozialwissenschaftliche Studien, autobiographische Texte, Biographien, Zeitungsartikel, Romane, ein Jugendroman, eine *bande dessinée*, lyrische Texte, Chansons. Die Diversität der Materialien ermöglicht Vielfalt der interkulturellen Perspektiven und sie erlaubt auch die Erprobung und Einübung vielfältiger Lesestile.

2.4 Lesen

Lesen ist nach Tesch (2010) nicht bloß Dekodieren, linear und Wort für Wort. Vielmehr wird beim Lesen ein Geflecht von geistigen Aktivitäten in Gang gebracht. Neue und bekannte Informationen kommen auf den Ebenen Sprachwissen, Textwissen, Wissen über das Thema, Kontextwissen über die dargestellte Situation oder die kulturellen Hintergründe und Weltwissen allgemein in Interaktion miteinander. Affektive Elemente spielen dabei mit,

²¹ Für Lerner in deutsch-französischen bilingualen Klassen dürfte das Thema wegen seiner interkulturellen Komponente besonders ergiebig sein sowie bei Begegnungsprojekten binationaler Gruppen. Dort sind deutsch-französische Biographien ein bevorzugtes Thema (vgl. Ministerium 2009 und 2010).

je nachdem welche Gefühlsebenen angesprochen werden. Lesestile und Lesestrategien werden aktiviert, die je nach Leseziel unterschiedlich sein können, und es werden im Verlauf des Lesens sich ändernde und weiterentwickelnde Hypothesen zur Bedeutung des Gelesenen gebildet. Nach Klieme et al. (2010: 62) hat sich die Lesekompetenz der deutschen Schülerinnen und Schüler verbessert. Dennoch beklagen Pädagogen eine zu geringe Konzentrationsfähigkeit. Eine Förderung der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht kann daher zur Förderung der Lesekompetenz insgesamt beitragen.

2.5 Lesestile / Leseintentionen / Lesestrategien

Für die Planung des Unterrichts ist zu bedenken, welche Lesestile für bestimmte Leseziele jeweils angezeigt sind und welche Strategien einzusetzen sind (vgl. hierzu Nieweler 2006: 116 f., Ehlers 2006 bzw. Meißner in diesem Band).

Das **orientierende Lesen** dient dazu, sich einen ersten **Überblick** zu verschaffen. Die Strategie ist die des überfliegenden Lesens (*lecture survol, skimming*), wobei die Aufmerksamkeit „insbesondere auf Überschriften, grafische Hervorhebungen, Bilder etc. gerichtet ist.“ Das **cursorische Lesen** (*lecture écrémage, receptive reading*) wird in der Regel bei Ganzschriften zur Kenntnisaufnahme des gesamten Textes oder großer Teile daraus eingesetzt in der Absicht, die **wesentlichen** Aussagen zu erfassen, wie etwa zum Verlauf der Handlung oder zur weiteren Entwicklung von Personen und ihrer Beziehung (Einsatz von W-Fragen, Wer, Wann, Wo, Warum, Wie, Wie weiter?). Beim **suchenden Lesen** (auch selektiven oder selegierenden = auswählenden Lesen) richtet sich die Aufmerksamkeit gemäß einem speziellen **Suchauftrag** nur auf **bestimmte** Informationen, andere werden beiseite gelassen (*repérage, scanning*). Im Unterschied zu diesen Formen

globalen Lesens werden beim **detaillierten** oder auch **statarischen Lesen** (*lecture intensive*) **alle** Informationen aufgenommen. Es verbindet sich mit dem **analytischen Lesen**, der **vertiefenden** Auseinandersetzung mit Form und Inhalt eines komplexen Textes, z.B. eines Gedichts (*lecture approfondissement*). Im **kombinierten Lesen** (*lecture combinée*) werden Lesestile „flexibel bzw. wechselnd“ (Nieweler 2006: 116) eingesetzt.

Lesegrammatik

Blume (2009a: 22f.) beobachtet, dass es jugendlichen Lesern schwer falle, ein „inneres Bild“ durch Lesen aufzubauen, gewohnt, dass ihnen im Fernsehen oder auch bei der Lektüre von bildgestützten Texten die Bilder von außen geliefert würden. Erschwerend komme hinzu, dass die fremdsprachliche Kompetenz nicht so gefestigt sei, als dass Fehldeutungen ausgeschlossen wären. Zur Förderung des genauen Lesens schlägt Blume (2009a) vor, in regelmäßigen Abständen „lesegrammatische Übungen“ (2009a: 22) einzuschalten. Dabei notieren die Schüler simultan, was ihnen beim Lesen auffällt, was ihnen bemerkenswert erscheint, was sie nicht sofort verstehen, wozu sich ihnen Fragen stellen, und dies zu sprachlichen ebenso wie zu stilistischen und inhaltlichen Elementen. Die individuellen Notizen werden zunächst in einer Gruppe von drei oder vier Schülern, dann im Plenum besprochen. Die Lehrkraft ergänzt, erläutert, beim ersten Mal in deutscher Sprache, in der Folge in französischer Sprache. Solche Übungen sollen die Reflexion des eigenen Lesevorgangs bewirken, zu größerer Genauigkeit im Lesen sowie auch zu größerer Sicherheit im Umgang mit den Elementen eines Textes und zu besserer Lesekompetenz insgesamt führen (Beispiele für dieses Verfahren sind unten anhand der poetischen Texte von Paul Eluard und Georges Brassens ausgeführt).

Visualisierung

Der Produktion von Innenbildern dient der Auftrag, beschreibende Stellen in ein (zeichnerisches) Bild zu fassen oder einer Textstelle ein Bild (oder mehrere) aus einer vorgegebenen Reihe zuzuordnen und die Wahl zu kommentieren. Eine Textstelle kann auch Anlass geben, ein lebendes Bild, eine erstarrte Szene, zu erstellen, indem die Beziehung der Personen untereinander und ihre Gefühle in szenischer Anordnung, Körperhaltung und Mimik zum Ausdruck gebracht werden. Wenn mehrere Lerner-Gruppen ihre Szene darstellen, entstehen unterschiedliche Verstehensbilder, die zu einer erneuten Reflexion über den Text führen. Es ergibt sich eine „subjektive Aneignung“ und ein Verstehen eines Textes von innen heraus (Beispiele hierzu werden unten im Zusammenhang der Texte von Kruger ausgeführt).

2.6 Aktivitäten vor, während, nach der Lektüre

Die Phase « *activités avant la lecture* » (Leupold 2002) hat die Aufgabe, Neugier zu wecken sowie thematisches Vorwissen und Weltwissen zu aktivieren. Methodische Verfahren sind etwa Gespräche über ein Bild, Vorschalten eines Einstiegstextes, Erarbeitung eines Assoziogramms zu einem Stichwort, Präsentation eines Titels. Von dieser Grundlage aus werden dann Hypothesen über den Text gebildet. Solche Aktivitäten vor der Lektüre empfehlen sich besonders bei einem Thema wie dem unseren, um den kulturellen und historischen Abstand von der Welt der Schüler (*décalage culturel*) zu verringern. Bei den im Folgenden ausgeführten Beispielen für den Unterricht wird von einem Einstieg über ein Bild und von Titeln ausgegangen.

Während der Lektüre (*activités pendant la lecture*) werden je nach Leseziel verschiedene Lesestile angewendet. Eine zunächst eher oberflächliche

Annäherung an einen Text durch orientierendes Lesen führt zu ersten Aussagen, die zunächst in Partnerarbeit, sodann im Plenum zusammengetragen werden. Als Alternative schlägt Blume (2009b: 21) die Rekonstruktion eines in Einzelteilen vorgelegten Textes vor (siehe im Folgenden das Beispiel eines Zeitungstextes, der in die richtige Reihenfolge zu bringen ist). Suchendes und analytisches Lesen führt zu genaueren Einsichten zum Beispiel in den Verlauf von Ereignissen, zu Erkenntnissen über Erscheinung und Verhalten von Personen (physische und moralische Portraits), ihre offenen und verborgenen Motivationen und Beziehungen untereinander (vgl. hierzu die Aufgaben zu dem Ausschnitt aus dem Jugendroman von Ténor). Es gehören dazu auch Zusammenfassungen von Textabschnitten und Verstehensergebnissen.

Bei dem Verfahren „heißer Stuhl“ oder auch „Fragengewitter“ (Blume 2009b: 24) lesen die Schüler unterschiedliche Texte, zu denen sie von anderen Schülern ‚ausgefragt‘ werden (*qui quand où quoi pourquoi?* Wer ist die Hauptperson in Deinem Text, welche Erfahrungen macht sie, wo lebt sie? etc.). Blume schlägt vor, dass beim ersten Versuch die Lehrperson selbst auf dem „heißen Stuhl“ sitzt. Die Befragung kann allerdings auch in Partnerarbeit²² erfolgen (ein Beispiel ist unten im Zusammenhang des Kurzportraits von Jeanine Sevestre ausgeführt). Ein weiteres Verfahren schließlich ist die Zuordnung einer Anfangs- oder Schlusspassage zu einem bereits erarbeiteten Text, wobei die Entscheidung jeweils zu begründen ist. (Im Folgenden sind zwei Schlusspassagen je einem Text zuzuordnen).

Nach der Lektüre (*activités après la lecture*) geht es um die „subjektive Aneignung“ (Blume) des Gelesenen und ein vertieftes und persönliches

²² Das Verfahren lässt sich auch beim Paargehen einsetzen, «*Parler en marchant* » (Blume 2009b: 23).

Verstehen durch Stellungnahmen und Bewertungen, Vorschläge wünschenswerter Handlungsalternativen, subjektive Zugänge zu den Personen (bei unserem Thema z. B. durch die Frage: mit welcher Person würde ich gern Kontakt aufnehmen? Warum? Welche vielleicht einladen, damit sie in der Klasse spricht). Zu einer kreativen Aneignung eignen sich Anregungen zur Fort- und Umschreibung der Texte, zum Weitererzählen, zum Erfinden einer Gegengeschichte, zum Ausfüllen von Leerstellen (etwa Schreiben eines nur genannten Briefes oder eines Antwortbriefes, bei unserem Thema etwa einer Suchannonce), Umschreiben aus der Perspektive einer anderen Person, wodurch die Gegenseite zum Sprechen gebracht wird, sowie Aufgaben zum Erstellen einer „*4e de couverture*“ (z. B. für den Jugendroman oder die Autobiographie von Josiane Kruger) oder die Gestaltung einer Collage als Grundlage für eine abschließende Präsentation des Gesamtthemas. Eine Vertiefung kann auch durch Mehrkanalität, die vergleichende Aufnahme von Text, Film, Foto, und durch interkulturelle Vergleiche und Begründungen von Unterschieden bewirkt werden.

3 Unterrichtliche Schwerpunkte²³

3.1 Überbrückung der historischen Distanz

Je nach Kontext, in dem das Thema steht, ist ein unterschiedliches Orientierungswissen notwendig. Ältere Menschen kennen in der Regel die historischen Zusammenhänge. Auch bei Schülerinnen und Schülern der Oberstufe wird man einige Kenntnisse über den zweiten Weltkrieg aus dem Geschichtsunterricht sowie ggf. auch aus dem Französischunterricht voraussetzen dürfen. Dennoch ist eine historische Distanz zu überbrücken. In

²³ Die Unterrichtsreihe ist für die Sekundarstufe II gedacht. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Unterricht grundsätzlich in französischer Sprache erfolgt, auch wenn im Folgenden die Hinweise zum Unterrichtsgespräch nicht immer französisch formuliert sind.

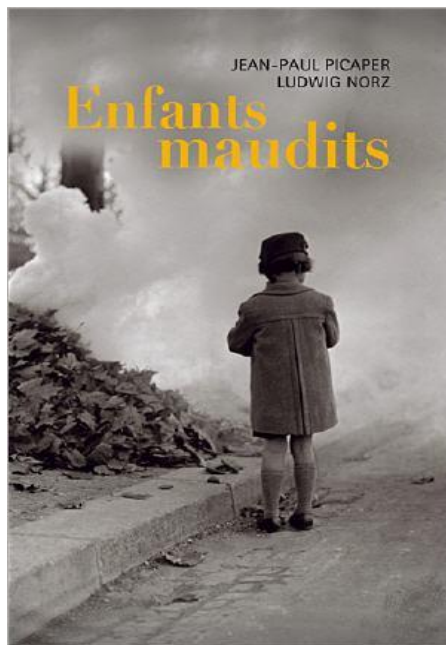
dieser Absicht wird eine emotionale Annäherung an das Thema über Bildstimuli vorgeschlagen. Danach wird das notwendige Orientierungswissen gesammelt, erweitert und systematisiert. Ein anschließend vorgelegter Zeitungsartikel soll der Aktualisierung der historischen Erfahrungen dienen. Journalisten verfolgen ähnlich wie Pädagogen die Intention, bei historischen Themen den Zugang zu dem (historischen) Gegenstand zu erleichtern.

Zur Arbeit mit Bildern

Als Ausgangspunkt wird das Titelfoto des einsamen Kindes auf dem Buchdeckel des Werks von Picaper (2004) vorgeschlagen, zunächst ggf. bei ausgeblendetem Titel, dann mit Titel (**Bild 3**). Sodann werden Hypothesen zur Bedeutung des Bildes gesammelt. Die zunächst spontan formulierten Eindrücke können in eine Ordnung nach dem System *D-I-E* gebracht werden. Dieses Verfahren aus dem Bereich des interkulturellen Trainings eignet sich auch sehr gut als Schema für Bildbetrachtungen:

- **D *Description*** (Was sehe ich? Welches sind die beschreibbaren Elemente, Fakten?)
- **I *Interprétation*** (Was denke ich? Welche Hypothesen bilde ich über das Gesehene? Um was handelt es sich bei den dargestellten Gegenständen? Wer könnte(n) die Person(en) sein? Warum tut die Person, was sie tut?)
- **E *Evaluation*** (Was fühle ich? Persönlicher Kommentar, z. B. habe ich positive Gefühle oder negative? Empfinde ich Mitleid, Abneigung o. a.? In welchen Zusammenhang gehört das Bild vielleicht?) Übertragen auf unser Bild könnten die Fragen etwa lauten:

D *Description*: Was sieht man? (W-Fragen: *qui, où, quand, situation*): Ein Kind, allein, vom Rücken her gesehen, vor Steinen? Laub? Rauch?



I **Interprétation:** Wie ist das Beschriebene zu deuten? Was würde der Betrachter gern wissen? (*Que penser de ce qu'on voit? Qu'est-ce qu'on aimerait savoir?*): Warum steht das Kind allein? Warum mit dem Rücken zum Betrachter? Warum ist da Rauch? Ist das Haus vielleicht verbrannt, gab es ein Feuer? Vielleicht gab es Krieg? Das Kind wirkt traurig, verloren; Eltern und Geschwister sind vielleicht tot? Ist das Kind vielleicht allein übrig geblieben?

E **Evaluation:** Persönlicher Kommentar: Was fühle ich als Betrachter? – *Quels sont mes sentiments? Est-ce que je me sens touché(e) par l'image? Comment?:* Das Bild vermittelt Trauer, man bemitleidet das Kind. Wenn der Titel erst nachträglich eingeblendet wird (*Enfants maudits*) werden Hypothesen geäußert, um welche Kinder es sich handeln könnte, bevor schließlich das Rätsel gelöst wird. Gérard Lenorman (2011) drückt diese Verlorenheit aus in dem zweisprachigen Refrain « *Warum mein Vater / traîne dans mon cœur / Warum mein Vater / mon enfance pleure / Warum mein Vater / mon enfance meurt* ».

Sammlung, Erweiterung, Systematisierung des Vorwissens

Nach Klärung der historischen Situation (2. Weltkrieg, Nachkriegszeit in Frankreich) werden die historischen Fakten erläutert: Einmarsch der Wehrmacht, Besetzung der nördlichen Hälfte Frankreichs, Begegnungen zwischen den Besatzern und der Bevölkerung im Alltag, der überhastete Rückzug der Wehrmacht. Derlei Erläuterungen können in einem kurzen Lehrerreferat gegeben werden, unter Einbezug der Vorkenntnisse der Schüler. Ergänzend dazu können Aufgaben zu weiteren Recherchen über diese Zeit gestellt werden²⁴. Es folgt ein Aufriss eines solchen Lehrer-/Schülerreferates.

3.2 Lehrer-/Schülerreferat

Données et faits

1939 – 1945 : La Seconde Guerre mondiale, engagée par l'Allemagne nazie. 1940 – 1944 : L'armée allemande a vaincu l'armée française et occupe tout le Nord de la France jusqu'à la Loire (Occupation). Les soldats français sont faits prisonniers. Beaucoup de civils, hommes, mais aussi des femmes, sont également obligés de partir dans des trains spéciaux pour travailler en Allemagne (Service du Travail Obligatoire - STO). Le gouvernement de Vichy, présidé par le Maréchal Pétain, et surtout le chef du gouvernement, Pierre Laval, collaborent avec l'Allemagne hitlérienne (Collaboration). Beaucoup de Français se cachent dans le maquis, la clandestinité, et entrent dans la Résistance. Le leader des résistants est le Général de Gaulle qui les soutient depuis Londres où il s'est exilé.

La vie de tous les jours

En France : *Les occupants allemands vivent dans les villes et les villages, très près des habitants français. Au début, ils ont l'ordre de se comporter très poliment envers les habitants. Beaucoup de Français et de Françaises travaillent pour eux, sont serveurs dans les restaurants où ils mangent, femmes de chambre dans les hôtels où ils vivent, vendeurs dans les magasins*

²⁴ Übersichtliche Informationen zur Situation Frankreichs im zweiten Weltkrieg, zu Besetzung, Widerstand und Befreiung bietet das deutsch-französische Geschichtsbuch in deutscher und französischer Sprache (Geiss et al. 2008) und Henri et al. (2008).

où ils font leurs achats, aident dans les hôpitaux, sont propriétaires des maisons qu'ils ont réquisitionnées et où ils sont logés. Les soldats allemands sont jeunes, il n'y a pas d'hommes français, sauf des malades et des vieux. Il arrive qu'une jeune Française et un jeune Allemand, ennemis officiels, tombent amoureux l'un de l'autre. Il y a jusqu'à 200 000 enfants nés de tels couples.

En Allemagne, il y a une situation parallèle: Les travailleurs et même les prisonniers trouvent des occasions de rencontrer des femmes allemandes sur leur lieu de travail dans les usines, les entreprises, les fermes, et il arrive qu'ils tombent amoureux l'un de l'autre. On compte plusieurs dizaines de milliers d'enfants de tels couples aussi en Allemagne.

La débâcle (la retraite subite et désordonnée de l'armée allemande)

En 1944, les Alliés (l'armée alliée des Français, des Anglais et des Américains) débarquent en Normandie avec leurs avions, leurs bateaux et leurs parachutes et vainquent l'armée allemande. Celle-ci doit se retirer très vite en Allemagne. — Imaginons la situation des femmes et de leurs enfants après le départ des soldats allemands qui, souvent, n'avaient même pas le temps de laisser d'adresse.

Mit dem Titelbild *La tondue* (**Bild 1**, s.o.) schließt die Erarbeitung der historischen Zusammenhänge im Unterricht ab. Die Beschreibung, Deutung und Interpretation mündet in die für das Thema zentrale Frage: *Wie war wohl die Kindheit dieser Kinder?*

3. 3 Aktueller Zeitungstext²⁵

Nowoselsky, Sonia: *Enfants de la guerre: la fin d'un tabou*, Juillet 2008 © *Revue de la Presse*

Der Zeitungstext (**Text 1**) verbindet das Gestern mit dem Heute. Er wird zunächst nicht vollständig, sondern aus lese-didaktischen Gründen in vier einzelnen Abschnitten präsentiert. Den Schülern (Paaren oder Gruppen) wird zunächst jeweils nur einer der vier Abschnitte zum überfliegenden Lesen gegeben (*Survol, Skimming*) (**Text 1a**).

²⁵ Dieser und die weiteren für den Unterricht vorgesehenen Texte finden sich im Anhang dieses Artikels (Text 1 – Text 10).

Aufgabe (1) – Lesen, Zusammensetzen der Textteile

Die *Aufgabe* lautet, die (vom Lehrer ausgeschnittenen) Textteile (**Text 1a**) nach Kenntnisnahme gemeinsam an der Hafttafel zusammen zu setzen, wobei bezüglich des jeweiligen Textstücks zu begründen ist, ob es an den Anfang, an das Ende oder an eine andere Stelle gehört. Zur Begründung ist genaueres Lesen vorausgesetzt, und es kommen *Signalwörter* und *inhaltliche Gliederungsaspekte* zur Sprache. Wenn der Text zusammengesetzt ist, wird er noch einmal im Ganzen gelesen und weiter bearbeitet, z. B. im suchenden Lesestil aufgrund von Leitfragen (*écrémage, scanning*). Abschließend wird vertieftes Verständnis (*approfondissement*) anhand eines zentralen Satzes angestrebt (**Aufgabe 2**). — Die Lösungen der Aufgaben zu dem Zeitungstext stellen sich wie folgt dar:

Lösung der Aufgabe (1):***Reihenfolge der Textteile, inhaltliche Gliederung:***

- (1) Kurzer Abriss der Geschichte der Kinder;
- (2) Bedeutung des Phänomens, das durch zwei Bücher mit Selbstzeugnissen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit kam;
- (3) Die Wirkung dieser Bücher – Bestreben der Betroffenen, ihr Leben offen zu legen, Hilfe bei der Suche und Zusammenführung der Familie zu erfahren sowie schließlich Anerkennung der eigenen doppelten Identität zu finden;
- (4) Das Ende des Tabus - Abschluss eines weiteren Kapitels deutsch-französischer Versöhnung; Übertragung der Erfahrungen auf die Situation aller Kriegskinder.

Kennzeichen des Textaufbaus (Makrostruktur)

Der Aufbau des Textes ergibt sich insbesondere aus den Signalwörtern am Anfang der einzelnen Textabschnitte sowie aus inhaltlichen Aspekten wie folgt:

Signalwörter:

Depuis, ... (kein Textanfang)

Car (kein Textanfang)

Ils sont ... (könnte Textanfang sein)

Ils seraient ... (könnte Textanfang sein)

Inhalt:

psychologische Situation der Kinder (Informationen sind bereits vorausgesetzt)

größerer überpersönlicher Zusammenhang (gehört vermutlich eher an das Ende)

Konkrete Präsentation der Situation der betroffenen Personen

allgemeinere Informationen mittels Fakten und Zahlen

In der Diskussion zu den beiden mit dem Signalwort *Ils* eingeleiteten Abschnitten wird sich ergeben, dass beide Textstücke als Anfänge möglich wären, der Journalist allerdings offensichtlich zunächst emotional ansprechen wollte (konkrete Situation der Personen), um erst anschließend mittels Fakten und Zahlen zu informieren.

Aufgabe (2) - Suchendes Lesen — Vertieftes Verständnis

(*approfondissement*):

Die Bearbeitung des vollständigen Textes erfolgt im suchenden Lesen unter Leitfragen wie etwa folgenden:

- Was erfährt man über die Erfahrungen der Kinder? (Absätze 1 u. 3)
- Was erfährt man über die historischen Hintergründe dieser Kindheit? (Absätze 1 u. 2)
- Was bedeutet es für diese Personen, über ihre Erfahrungen zu sprechen? (Absätze 3 u. 4).

Die Vertiefung des Verständnisses wird mit Aufgaben wie den folgenden angestrebt:

(a) Erläuterung des Satzes: « *Pour les enfants franco-allemands de la guerre, il s'agit de leur propre réconciliation avec une partie de leur identité* ». — Lösung: Ein Teil der eigenen Identität musste bisher verborgen werden.

(b) Erörterung: Was könnte in dieser Hinsicht der Erwerb einer doppelten Staatsbürgerschaft bedeuten? — Lösung: Akzeptanz der in beiden Ländern verhafteten Identität, Versöhnung.

3.4 Kommentierung des Fotos von *Daniel Rouxel* (Bild 2)

In dem Zeitungsartikel erfahren die Leser von der Möglichkeit der betroffenen Personen, eine zweite Staatsbürgerschaft zu erwerben. Dies führt zu dem Bild von Daniel Rouxel, der eine Urkunde der doppelten Staatsbürgerschaft schwenkt (**Bild 2**, s. o). Die Frage, was er wohl dem fotografierenden Journalisten zuruft, wird abschließend mit dem Zitat seiner Worte beantwortet: « *Je ne suis plus un bâtard, j'ai une maman et un papa comme tout le monde. J'ai enfin cette deuxième moitié qui m'a tellement manqué. Je suis heureux* ».

4 Weitere Förderung der Lesekompetenz - Arbeit mit diversen Texten

Inhaltliche Schwerpunkte der weiteren Texte sind die Erfahrungen der Kinder und die Suche nach dem Vater (Kapitel 4 und 5). Ergänzend kommen dazu Rückblicke auf die Geschichten der Mütter (Kapitel 6).

4.1 Autobiographische Berichte

Durch die Interviews mit dem Journalisten Picaper ermutigt, äußerten sich viele Betroffene auch von sich aus in Lebensberichten, in Leserbriefen, auf den Internet-Seiten der Vereinigungen und in Suchtexten. ANEG hat über 30 Lebensberichte in Buchform veröffentlicht (ANEG 2010).

Jeanne Sevestre, Gründerin der ANEG, die vielen Menschen bei der Suche nach dem fehlenden Elternteil geholfen hat, sucht selbst noch immer nach ihrem Vater Werner. Ihr Suchtext steht auf der Internet-Seite der ANEG (anegfrance.free.fr) (**Text 2**). Ihr Lebensbericht ist unter dem Titel *La gamine* in dem Sammelband *Des fleurs sur les cailloux* (ANEG 2010, 85-95) veröffentlicht (**Text 3a**). Jeanines Mutter starb 1944 mit 20 Jahren im Bombenhagel. Das Baby war zu klein, als dass sie ihm Auskünfte über den Vater hätte erteilen können. Jeanine ist als Waise aufgewachsen und erlebte in Heimen und beim hasserfüllten Großvater eine sehr unglückliche Kindheit²⁶. Ganz anders lautet der Bericht von Jehan Sauval (**Text 4**) (aneg.free.fr). Er erlebt bei einer liebenden Mutter, bei liebenden Großeltern, einem liebevollen Stiefvater und freundlichen Nachbarn eine glückliche Kindheit. Nach vielen Jahren vergeblicher Suche findet auch er endlich seine

²⁶ Siehe im Folgenden auch das „Kurzportrait“ zu Jeanine (**Text 3b**).

deutsche Familie²⁷. Auch die Französin R. (der Name ist in dem Buch anonymisiert) findet ihre Halbschwester Renate, und sie macht nun, im höheren Alter, nach einem Leben, in dem sie sich immer am Rande fühlte und wenig Anerkennung fand, erstmals die beglückende Erfahrung, dass andere sie schätzen und lieben. Sie ist für ihre Halbschwester « *un cadeau tombé du ciel* » (ANEG 2010, 203-216). Diese und viele weitere autobiographische Texte der Sammlung *Des fleurs sur les cailloux* sind sehr bewegend. Sie sind für Schüler nicht schwer zu lesen. Man kann die Anregung von Hochstein-Peschen & Müller-Fischbach (2010) aufgreifen und sie zur individuellen häuslichen kursiven Lektüre und Präsentation in der Klasse anbieten, ggf. unter Vorgabe eines Schemas für eine Präsentation auf dem „heißen Stuhl“ oder „Fragengewitter“²⁸.

4.2 Kurzportraits

Für weniger fortgeschrittene Lerner in der Erwachsenenbildung wurde das Verfahren der „Kurzportraits“ entwickelt. Auf der Grundlage der autobiographischen Berichte gibt die Lehrkraft Stichworte vor (vgl. Kurzportraits **Text 3b** zum Bericht von Jeanine. Die Gruppe befragt einen oder zwei Kandidaten auf dem „heißen Stuhl“ zu den einzelnen Elementen des Kurzportraits. Eine vorbereitende Aufgabe für das Plenum oder für die Partnerarbeit könnte sein, sich eine glückliche bzw. eine schlimme Kindheitserfahrung auszudenken.

²⁷ Ein erweiterter Bericht von Jehan Sauval findet sich unter dem Titel «Pour l'amour d'un Allemand. 61 ans à la recherche de mon père » in ANEG (2010, 133-145).

²⁸ Das Schema könnte z.B. lauten: *L'enfant de la guerre – la mère – le père – la recherche du père/de l'identité*

Zuordnung eines Textschlusses

Nachdem die autobiographischen Berichte erarbeitet sind, kann ein ergänzender Auftrag lauten, jeweils den passenden Textschluss zuzuordnen und die Entscheidung zu begründen. In beiden vorgelegten Textschlüssen geht es um die Suche nach dem Vater. In Textschluss (**Text 5a**) ist der Erzähler ein Mann (wie in dem Bericht von Jehan), in Textschluss (**Text 5b**) erzählt eine Frau, sie erwähnt ihren *époux* (vgl. Bericht von Jeanine). In Textschluss (**Text 5a**) wird Amiens genannt (vgl. den Bericht von Jehan), in Textschluss (**Text 5b**) ist die Rede von der Normandie (vgl. den Hinweis auf Caen im Text zu Jeanine). Die Information über die Gewährung der doppelten Staatsbürgerschaft (**Text 5a**) kann nur zu dem Bericht gehören, in dem der Name des Vaters bekannt ist (Text von Jehan: « *Maman connaissait la date de naissance de mon père à 8 jours près, son nom, ses prénoms ainsi que le nom et le prénom de sa femme* »²⁹). Jeanine kennt hingegen nur den Vornamen des Vaters, Werner, nicht seinen Nachnamen und kann daher nicht mit der Gewährung der Staatsbürgerschaft rechnen.

4.3 Suchtexte

Jeanine Sevestre, deren Lebensbericht wir bereits kennen gelernt haben, sucht noch immer nach ihrem Vater Werner. Seinen vollen Namen kennt sie nicht. Ihr Suchtext voll verzweifelter Hoffnung, er werde ein wenig Licht in das Dunkel ihrer Herkunft bringen können, findet sich auf der Webseite der ANEG (**Text 2**). Nach diesem Beispiel könnten die Schülerinnen und Schüler helfen, einen zweisprachigen Suchtext zu erstellen. Jehan Sauval beispielsweise kannte lange Zeit seine Verwandten nicht (Bericht **Text 4**). Eine Suchanzeige für die Internet-Seite *Avis de recherche* der ANEG könnte etwa wie folgt beginnen:

²⁹ Jehan nennt sich heute Jehan Sauval-Schmutzler nach seinem Vater.

*Je cherche mon père et/ou sa famille. Il vivait à Saarbrück avant la guerre. Ses deux prénoms étaient Gérard et Edmond. Il était chef-mécanicien, dans le civil (Maschinenmeister). Il avait une famille avec deux enfants en Allemagne, un garçon et une fille, quand il a connu ma mère. Il a vécu à Amiens pendant l'Occupation. Si quelqu'un croit se souvenir de lui ou connaît peut-être mon demi-frère ou ma demi-sœur, je le prie de s'adresser à moi.*³⁰

4.4 Courrier des lecteurs

Auch die Arbeit mit Annoncen (*Courrier des lecteurs*), von denen es auf der Internet-Seite der ANEG eine Fülle gibt, lassen sich mit Produktionsaufgaben verbinden. Zu den Leserbriefen (**Text 6**) lautet die Aufgabe, einen davon auszuwählen, die Intention zu ermitteln, in der er geschrieben wurde, und mit einem eigenen Brief zu reagieren. Die Intentionen, die zum Ausdruck kommen, sind etwa: Ausdruck der Freude und des Stolzes über den Erwerb der doppelten Nationalität (Brigitte); Hoffnungslosigkeit (Eliane), da sie den Namen des Vaters nicht kennt und gleichzeitig die Hoffnung hegt, vielleicht doch noch etwas über ihn zu erfahren; Freude und Dankbarkeit, dass eine Suche erfolgreich war, und Ermutigung für andere, nicht aufzugeben (Erika); aus Deutschland kommt eine vorsichtige Anfrage, ob vielleicht jemand von einer Beziehung des Vaters der Einsenderin zu einer Blanche in Paris weiß (Anonym, aus Deutschland). In einem solchen unterrichtlichen Zusammenhang entstand beispielsweise ein Willkommensbrief an Daniel Rouxel zum Erwerb seiner deutschen Staatsbürgerschaft.

³⁰ Im Verlauf der Arbeiten zu diesem Thema traf die Bitte eines Deutschen, Peter K. aus Dresden ein, ihm bei der Suche seiner französischen Halbgeschwister zu helfen, deren Adresse ihm im Zuge der Wiedervereinigung der beiden Teile Deutschlands und verschiedener Umzugsmaßnahmen auf beiden Seiten abhanden gekommen sei. Aufgrund seiner Kenntnis des Geburtsortes der französischen Verwandten, Grasse, und ihres ungefähren Geburtsjahres hatten Brief- und Telefonkontakte Erfolg, und er konnte beim dortigen Rathaus fündig werden. Die Aufgabe könnte lauten, für Herrn K. den Brief an das Rathaus in Grasse zu entwerfen.

4.5 Jugendroman / *Bande dessinée*

Die Suche ist Thema auch in dem Jugendroman *Né maudit* (Ténor 2007) und in der Bande dessinée *Enfant maudit* (Monin/Galandon 2009). Beide Werke sind angeregt durch den Lebensbericht von Daniel Rouxel (s. o. Kap. 1.2). Die Protagonisten suchen allerdings in erster Linie die Mutter, die das Kind Gasteltern bzw. wenig liebevollen Großeltern überlassen hat, und sie versuchen, die Gründe für die Abgabe des Kindes zu verstehen. Diese beiden fiktionalen Texte thematisieren damit eine Leerstelle vieler Berichte, die abwesende, die schweigende Mutter. In dem für den Unterricht vorgeschlagenen Textausschnitt des Jugendromans hat der 60-jährige Sohn endlich seine 80-jährige Mutter gefunden (**Text 7**). Kurz vor ihrem Tod, mit dem der Roman endet, bittet sie den Sohn um Vergebung. Nicht mangelnde Liebe sei es gewesen — sie hat die brillante Sportkarriere ihres Sohnes ihr Leben lang heimlich verfolgt und ein Album mit allen Presseinformationen über ihn angelegt —, nein, aus Schwäche habe sie sich nicht blicken lassen. Sie sei immer schwach gewesen (*lâche*). Wem gegenüber war sie schwach gewesen? Ihrer Mutter, ihren Eltern, den Bewohnern des Dorfes gegenüber? Bezüglich ihrer eigenen Geschichte, ihrer Liebe? Schwach vielleicht auch damals dem deutschen Verführer gegenüber? Die Abbitte beim Sohn kann dann auch als indirekte Abbitte an die Nation gelesen werden, diese Schwäche zu verzeihen. Der Jugendroman erhielt dadurch eine diskrete politische Komponente. Eine genaue Antwort auf diese Frage enthält das Werk allerdings nicht, umso mehr ergeben sich Gelegenheiten zur Reflexion und zur Diskussion.

Zur Aufnahme und genaueren Erarbeitung des Textauszugs werden vier Schritte vorgeschlagen:

- Kursorisches Lesen (*écrémage*): *La situation (qui, où, quand, pourquoi?)*

- Suchendes Lesen (*repérage*): *Les sentiments par lesquels les personnages passent pendant l'entretien; ce qu'on apprend du passé de chacun d'eux.*
- Analysierendes Lesen (*approfondissement*) :
Comment Camille explique-t-elle son silence ? – Commenter ses raisons.
A la fin, François se sent soulagé et bouleversé – Commenter ce sentiment complexe.
- Subjektive Aneignung: *Imaginer le monologue intérieur de François pendant son voyage de retour concernant l'attitude de sa mère et ses propres sentiments.*

5 Autobiographie – Josiane Kruger (Text 8: 3 extraits)

Diese sehr gut lesbare Autobiographie könnte eine Schullektüre werden; mit Kürzungen allerdings, denn „das Leben“ ist manchmal zu windungsreich, als dass alles den (jugendlichen) Leser zu fesseln vermöchte. Dennoch gibt es viele bewegende Stellen wie die folgenden (Text 8 a-c):

(1) *Der Schock, Kind eines Boche zu sein* (Text 8 a)

Josiane fühlt sich beim Spielen auf dem Schulhof immer ausgegrenzt. Plötzlich trifft sie der Satz: « *Fiche le camp, fille de Boche* ». Zu Hause fragt sie ihre Mutter: « *Qu'est-ce que c'est qu'un boche, maman?* » Wie von einem elektrischen Schlag getroffen fährt die Mutter auf und fragt. « *Pourquoi tu me demandes ça?* ». Die Großmutter greift ein, führt das Mädchen beiseite und belehrt es, ihr Vater sei deutscher Soldat gewesen, er sei nach Russland verschickt worden und dort gefallen (was nicht der Wahrheit entspricht). In diesen Textpassagen können das Verhalten der Personen und ihre Gefühle im suchenden und analysierenden Lesen erarbeitet werden. Es bietet sich

allerdings auch an, den hohen emotionalen Gehalt dieser Gespräche im szenischen Spiel vor Augen zu führen:

- die Szene auf dem Schulhof – Josiane / die anderen Mädchen, Josianes Annäherungsversuche, die Abfuhr durch die Anführerin der anderen
- die Szene zu Hause – Josianes Frage an die mit Nähen beschäftigte Mutter, deren Schock-Reaktion, die Einhilfe der Großmutter

(2) Der zufällige Fund eines Briefes (Text 8 b)

Josiane findet bei der Suche nach versteckten Süßigkeiten in einem Karton im Schrank einen in französischer Sprache gefassten Brief, den ihr leiblicher Vater vor einigen Jahren einer der französischen Sprache kundigen Bekannten zur Übersetzung gegeben und an Josianes Mutter geschickt hatte. Josiane liest das Schreiben mit zunehmender Bewegung, insbesondere als der Vater, der inzwischen zwei deutsche Kinder hat, sich in Liebe seines französischen Töchterchens erinnert und eine Geldsumme für sie ankündigt. Auch diese hoch dramatische und von großen Emotionen begleitete Schilderung des zufälligen Fundes bietet sich zum analytischen Lesen an.

Der zweite Teil des Textes legt allerdings noch ein anderes methodisches Verfahren nahe. Er beginnt mit den Worten: « *Il fallait que je réfléchisse* ». Hier könnte man Hypothesen zur Fortführung der Handlung bilden lassen: Was tut Josiane wohl, nachdem sie den Brief gefunden hat? Erst bei der anschließenden Lektüre des Textes werden die Schülerinnen und Schüler voll ermessen können, welche Schwierigkeit es damals bedeutete, in der Enge eines kleinen Dorfes einen Brief unbeobachtet zu schreiben, mit einer richtigen Briefmarke zu versehen und nach Deutschland zu expedieren.

(3) *Der überraschende Besuch des leiblichen Vaters* (Text 8 c)

Eines Sonntagnachmittags, als Josiane und ihre Freundinnen am Rande des Dorfplatzes die Sonne genießen, nähert sich unter der Aufmerksamkeit der Dorfbewohner ein VW-Käfer. Unvermutet entsteigt der leibliche deutsche Vater dem Auto und tritt auf die wie gelähmt stehende Josiane zu, die bei der Umarmung vor Glück vergehen will. Die Dramatik dieser Darstellung könnte insbesondere bei szenischem Lesen³¹ zum Ausdruck gebracht werden, indem ein Leser-Erzähler die weiteren ausschließlich gestisch und mimisch agierenden Personen begleitet.

6 Rückblick: Die Erfahrungen der Mütter – Literarische Texte (Auszüge)

Das Thema der Kriegskinder erreicht mit diesen Textstellen aus Josiane Krugers Autobiographie einen emotional bewegenden Abschluss. Zur Ergänzung und Vertiefung können aber des Weiteren noch Texte vorgelegt werden, die die Perspektive der Mütter und ihrer Liebesbeziehung sowie auch die vielfach demütigenden Erlebnisse bei der *Libération* thematisieren. Sie gehören im engen Sinne nicht mehr zum Thema der Kriegskinder, aber es steht außer Frage, dass diese durch die Erfahrungen der Mütter betroffen und geprägt sind.

Der Auszug aus Valentine Goby, *L'échappée* (2007: 21-24) zeigt das zufällige Kennenlernen eines deutschen Offiziers und einer jungen Hotelangestellten: Diese verspätet sich nach dem freien Wochenende bei der Rückkehr aus ihrem bretonischen Dorf zu ihrer Arbeitsstelle. Sie gerät mit ihrem Fahrrad in die Sperrstunde. Mit abgestelltem Licht durchquert sie die dunkle totenstille Landschaft. 200 m vor dem Hotel trifft ein Strahl der

³¹ Die Deutsch-Französische Gesellschaft Duisburg schreibt seit dem Jahr 2012 ihren alljährlichen Vorlesewettbewerb für die Klassen 9 (10) als Wettbewerb in „lecture dramatique / szenisches Lesen“ aus (<http://www.voila-duisburg.de>).

Lampe eines Milizionärs (Polizist) ihr Gesicht. Eine Horrorsituation. Aber eine Stimme, mit leichtem Akzent im Französischen sagt: « *La jeune personne est avec moi.* » Es ist ein deutscher Offizier, der in dem Hotel stationiert ist und sie offensichtlich erkannt hat ...

Die 1941 verfasste Novelle *Le Silence de la Mer* (Vercors 1951) von Jean Marcel Bruller, bekannter unter dem Pseudonym Vercors (wie die *république des partisans* im Vercors) beschreibt eine stumme, nicht erfüllte Liebe zwischen dem deutschen Offizier Werner von Ebrennack und der Nichte des Franzosen, in dessen Wohnung der Deutsche 1940 einquartiert ist. Jeden Abend tritt er in das Zimmer von Onkel und Nichte, verneigt sich, spricht über seine Liebe zur französischen Kultur und seine Hoffnung, der Krieg werde zur Versöhnung führen, und zieht sich mit einer Verbeugung zurück. Onkel und Nichte antworten mit keinem Wort. Als der Deutsche seine Illusion erkennt und begreift, dass seine Kameraden und Vorgesetzten nicht die Versöhnung, sondern die Zerstörung und Beherrschung Frankreichs anstreben, meldet er sich freiwillig zur Ostfront, d.h. zum Tod. Der vorgesehene Auszug (Seite 75 – 77, Ende des Textes) schildert den Abend vor dem Abmarsch. Der Protagonist erläutert seinen Gastgebern seinen Entschluss, dann wartet er quälend lange Sekunden auf die Reaktion der jungen Frau. Tonlos, nur für ihn hörbar, sagt sie zu ihm das erste, das einzige Wort « *adieu* »³².

Der Auszug aus Marguerite Duras Script zu dem Film *Hiroshima mon amour* des Regisseurs Alain Resnais (1959) handelt von der Erfüllung einer ersten, einer unbedingten Liebe zwischen der 17-jährigen Protagonistin (Riva), und einem jungen deutschen Wehrmachtssoldaten, der in Nevers stationiert ist.

³² Einen vergleichbaren Widerstand gegen die eigenen Gefühle als Symbol der politischen Haltung leisten die Protagonisten in dem Werk *Suite française* von Irène Némirovsky (2004).

Die Verzweiflung über die Erschießung des Geliebten bei der *Libération* macht Riva unempfindlich gegenüber der Demütigung, als ihre Landsleute ihr die Haare scheren. Diese führt jedoch zum Bruch mit ihrer eigenen Nation und letztendlich zur Unmöglichkeit, eine neue tiefe Liebe einzugehen (Duras 1960: 155-157)³³.

In diesen Zusammenhang gehören auch das Gedicht von Paul Eluard *Comprenne Qui Voudra* (**Text 9**) und das Chanson von Georges Brassens *La Tondue* (**Text 10**). In beiden Texten erscheinen die Frauen als Opfer, ihre Peiniger als Täter. Beide Texte sind Mahnungen zu Toleranz. Bei diesen komplexen poetischen Texten wäre der Lesestil des genauen *analytischen Lesens* angebracht. Beide sind ergänzt durch ein Beispiel einer „lesegrammatischen Übung“ (Blume 2009a).

7. Fazit

Wir haben uns anrühren lassen von dem Aufruf « *Chers amis, prenez le temps de nous lire* » und viele Lebensgeschichten, traurige und auch glücklich endende vernommen. Es sind nicht immer leichte Texte für junge Menschen, die noch auf dem Wege sind, kompetente Leser zu werden. Die dargestellten Ereignisse sind historisch, doch ihre Wirkungen reichen bis in unsere Gegenwart hinein. Das heutige Gehörtwerden bedeutet für die Betroffenen oft individuelle Heilung. In diesem Sinne stellt die politische Lösung der doppelten Staatsbürgerschaft eine Art gesellschaftlicher Wiedergutmachung dar. Dies hilft manchen von ihnen, sich als deutsch-französische Kriegskinder mit ihrer ‚besonderen‘ Identität auszusöhnen. Picaper bezeichnet diesen politischen Akt als einen Schlussstein der deutsch-französischen Versöhnung. Er bedauert, dass der Weg dahin in beiden

³³ Siehe hierzu den gleichen Auszug in dem Lehrwerk *Bleu Blanc Rouge* (Gierok & Teufel 2010) mit Aufgaben zu *Compréhension et analyse*.

Ländern so weit war. In Frankreich sieht er einen „über Jahrzehnte hin währenden vieltausendfachen Rassismus gegen diese Kinder“ am Werk³⁴, Deutschland macht er den Vorwurf, sich nicht früher um diese Kinder gekümmert zu haben, die Deutsche liebten, um sie weinten, trauerten, während viele sie noch hassten. Für uns sind ihre Schicksale Anlass, die Leistung der deutsch-französischen Versöhnung zu ermessen.

³⁴ Interview mit Helene Goebel, Tagesschau.de vom 6. 4. 2004.

Literatur / Filmographie

Literatur / Filme zum Thema deutsch-französische Kriegskinder

- Amicale Nationale des Enfants de la Guerre (ANEG) (Ed.): Courrier des lecteurs / Avis de recherche / Bibliographie – <http://anegfrance.free.fr>
- Amicale Nationale des Enfants de la Guerre (ANEG) (Ed.) (2010): *Des fleurs sur les cailloux. Les Enfants de la Guerre se racontent*. Trévelo/Limerzell: Editions Laurent Guillet.
- Amouroux, Henri (1965): *La vie des Français sous l'occupation*. Paris: Fayard.
- Assistance Scolaire (o.Jg.): L'historien et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France. (www.assistancescolaire.com/eleve/TES/histoire-geographie-reviser-le-cours-l-historien-et-les-memoires-de-la-seconde-guerre-mondiale-en-france).
- Besse, Jean-Pierre & Pouty, Thomas (2006): *Les fusillés. Répressions et exécutions pendant l'Occupation (1940-1944)*. Paris: Les éditions de l'Atelier.
- Bode, Sabine (2005): *Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen*. München: Piper.
- Bories-Sawala, Helga Elisabeth (2010): *Dans la gueule du loup : Les Français requis du travail en Allemagne*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Brassens, Georges: *La Tondue*. <http://blog.letudiant.fr/bac/chansons/latondue>.
- Carlson, Jean-Pierre (2009): *Les Enfants de la honte*. Film documentaire. France 3 (23.11. 2009).
- Christ, Herbert (2007): Das deutsch-französische Geschichtsbuch. Histoire/Geschichte: Europa und die Welt seit 1945 – Europe et le monde depuis 1945. In: *Französisch heute* 4, 310-320.
- Cœurs sans frontières. Herzen ohne Grenzen. Association franco-allemande des Enfants de la Seconde Guerre Mondiale (www.coeurssansfrontieres.com).
- Daeninckx, Didier (2012): *Galadio*. Paris: Gallimard.
- Drolshagen, Ebba (1998): *Nicht ungeschoren davon kommen. Das Schicksal der Frauen in den besetzten Ländern, die Wehrmachtssoldaten liebten*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Drolshagen, Ebba (2005): *Wehrmachtsskinder. Auf der Suche nach dem nie gekannten Vater*. München: Droemer.
- Drolshagen, Ebba (2009): *Der freundliche Feind. Wehrmachtssoldaten im besetzten Europa*. München: Droemer.
- Duras, Marguerite (1960): *Hiroshima, mon amour. Scénario et dialogues*. Paris: Gallimard.
- Eluard, Paul: *Comprenez Qui Voudra*. In: Au rendez-vous allemand. Paris: Editions de Minuit (1945) 2012, 40.
- Frétygné, Philippe & Leray, Gérard (2011): *La tondue 1944-1947*. Paris: Vendémiaire.
- Geiss, Peter ; Henri, Daniel & Le Quintrec, Guillaume (Directeurs) (2008): *Histoire / Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. (Chapitre 18. La France dans la Seconde Guerre mondiale [1939-1945], 340-355.
- Goby, Valentine (2007): *L'échappée*. Paris: Gallimard (Folio).

- Grass, Günter (2002): *Im Krebsgang*. Göttingen: Steidl.
- Harppecht, Klaus (2011): *Arletty und ihr deutscher Offizier. Eine Liebe in Zeiten des Krieges*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Halbwachs, Maurice (1950): *La mémoire collective*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Henri, Daniel; Le Qintrec, Guillaume & Geiss, Peter (Hrsg.) (2008): *Histoire / Geschichte. Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945* (Kapitel 18. Frankreich im Zweiten Weltkrieg [1939-1945], 340-355).
- Kruger, Josiane (2011): *Née d'amours interdites ...* Paris: Editions Perrin.
- Lenorman, Gérard (2007): *Je suis ne à vingt ans*. Paris: Calman-Lévy.
- Lenorman, Gérard (2007): Warum mein Vater. (www.youtube.com)
- Monin, Arno & Galandon, Laurent (2009): *L'Enfant maudit. Tome 1: Les Tondues*. Paris: Bambon/Grand Angle. (Bande dessinée)
- Münch, Ingo von (2009): „Frau, komm!“. *Die Massenvergewaltigungen deutscher Frauen und Mädchen 1944/45*. Graz: Ares Verlag.
- Némirovsky, Irène (2004): *Suite française*. Paris: Editions Denoël (Folio).
- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen. Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler (110 ff.).
- Périoux, Gérard (2002): *Le coureur de papillons*. Trévelo/Limerzell: Editions Laurent Guillet.
- Picaper, Jean-Paul & Ludwig Norz (2004): *Enfants maudits*. Paris: Editions des Syrtes.
- Picaper, Jean-Paul & Ludwig Norz (2005): *Kinder der Schande*. München/Zürich: Piper.
- Picaper, Jean-Paul (2005): *Le Crime d'aimer. Les enfants du STO*. Paris: Editions des Syrtes.
- Ténor, Arthur (2007): *Né maudit*. Paris: Editions Nathan (Nathan Poche).
- Truc, Olivier & Weber, Christophe (2003): *Enfants de Boches*. Film documentaire. France 3 (13. 3. 2003).
- Tüne, Anna (2010): *Von der Wiederherstellung des Glück. Eine deutsche Kindheit in Frankreich*. Berlin: Galiani Verlag.
- Van Mierlo-Mauchauffée, Josiane (2010a): Double « Je ... ». In: ANEG, 101-110.
- Van Mierlo-Mauchauffée, Josiane (2010b): A nos pères allemands. In: ANEG, 20-21.
- Van Mierlo-Mauchauffée, Josiane (2012): *Des Enfants d'hier aux Adultes de demain* www.voila-duisburg.de / Zeitzeugengespräch: Kinder verbotener Liebe – « Une enfant de la guerre se raconte ».
- Vercors (1951): *Le Silence de la mer*. Paris : Albin Michel (Livre de Poche).
- Virgili, Fabrice (1995): *Les « tondues » à la Libération : le corps des femmes, enjeu d'une réappropriation*. *Clio, Histoire, femmes et sociétés* 1, (mise en ligne le 1^{er} janvier 2005: <http://clio.revues.org/1/1995>).
- Virgili, Fabrice (2000): *La France « virile ». Des femmes tondues à la Libération*. Paris: Editions Payot et Rivages.
- Virgili, Fabrice (2009): *Naître ennemi. Les enfants de couples franco-allemands nés pendant la Seconde Guerre mondiale*. Paris: Payot.

Weil, Patrick (2002): *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*. Paris: Gallimard.

Fachdidaktische Literatur zum Thema Lesekompetenz

- Blume, Otto-Michael (2009a): Auf dem Weg zum kompetenten Leser. Lesekompetenz fördern mit Lesegrammatik und Visualisierung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 98, 22-27.
- Blume, Otto-Michael (2009b): *Vom Lesen und Hören zum Sprechen, zum Schreiben, zum Lesen. Integrative Kompetenzförderung im Französischunterricht der Sek. I und II*. (Fortbildungsveranstaltung 20. Arbeitskreis für Französischlehrkräfte, Donnerstag, 25. Juni 2009 in Duisburg). Duisburg (mschr.).
- Bürgel, Christoph (2010): *Apprendre à déchiffrer un texte*. Ein Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz. In: *Französisch heute* 4, 171–177.
- Dauzat, Albert, Dubois, Jean & Mitterand, Henri (1971): *Nouveau Dictionnaire étymologique*. Paris: Larousse.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 3+4, 31-38.
- Fritsch, Annette (2007): Förderung der Lesekompetenz. In: Krechel (Hrsg.), 98-119.
- Gierok, Sophia & Teufel, Margit (Hrsg.) (2010): *BLEU BLANC ROUGE. Ausgabe B. Le Grand* 8. Paderborn: Schöningh.
- Hochstein-Peschen, Rita & Müller-Fischbach, Ursula (2010): *Invitation, Incitation et Initiation à la lecture. Individualisierung, Kompetenzorientierung, Motivation durch Lecture in der Sekundarstufe I*. (25. Arbeitskreis der Französischlehrerinnen / Französischlehrer, Duisburg, den 24. Juni 2010). Duisburg (mschr.).
- Höner, Dorothea (2007): Umgang mit Texten. In: Krechel (Hrsg.), 82–97.
- Klieme, Eckhard u.a. (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): *Allons-y. Deutsch-Französisches Schüler-Begegnungsprogramm 3. bis 5. Oktober 2008*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010): *„Allons-plus loin – Weiter so!“: Deutsch-Französisches Schüler-Begegnungsprogramm*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Surkamp, Carola (2011): Erziehung zur Langsamkeit: Fremdsprachliche Leseförderung im Medienzeitalter. In: *Die Neueren Sprachen* 1, 67–76.
- Tesch, Bernd (2010): Lesen. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer / Klett – Friedrich, 87-95.

Abkürzungen – Adressen

ANEG – *Amicale Nationale des Enfants de la Guerre* / Internationaler Verein der Kriegskinder e.V. (<http://anegfrance.free.fr>)

Cœurs sans Frontières / Herzen ohne Grenzen (*Association franco-allemande des Enfants de la Seconde Guerre Mondiale*) (www.coeurssansfrontieres.com)

ITS – Internationaler Suchdienst (für Opfer von Naziverfolgungen)
www.its-arolsen.org

KG – Kriegsgefangener

Liste des prisonniers de guerre 1939-45 (www.GeneaNet); (www.genealogie.com)

STO – *Service du Travail Obligatoire*

WASSt – Wehrmachtsauskunftsstelle, Eichborndamm 179, 13403 Berlin.

Anhang: Texte

Text 1 Sonia Nowoselsky : *Enfants de la guerre : la fin d'un tabou*
(Zeitungstext, *Revue de la Presse*, juillet 2008)

Text 2 *Recherche* (ANEG) (Suchtext)

Text 3 a) Jeanine Nivoix-Sevestre: *La gamine* (Lebensbericht –
extrait)

b) Jeanine (Kurzportrait)

Text 4 Jehan (Lebensbericht – *légèrement abrégé*)

Text 5 Textschlüsse (Zuordnungsaufgabe)

Text 6 *Courrier des lecteurs* (ANEG)

Text 7 Arthur Ténor: *Ne maudit* (Jugendroman – *extrait*)

Text 8 Josiane Kruger: *Née d'amours interdites* (Autobiographie, a-c:
3 *extraits*)

Text 9 Paul Eluard: *Comprenne qui voudra* (*Poésie*)

Text 10 Georges Brassens: *La Tondue* (*Chanson*)

France-Allemagne

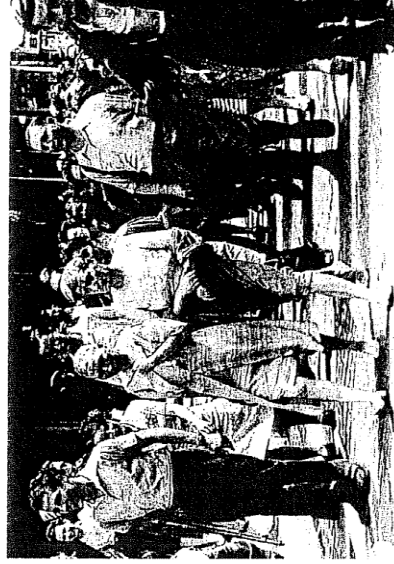
Enfants de la guerre: la fin d'un tabou

1 ILS SONT sortis de leur isolement. Et ont osé briser le silence qui les oppressait. Ils sont nés en France d'une mère française et d'un père allemand ou en Allemagne d'une mère allemande et d'un père français. Ils sont nés pendant la Seconde Guerre mondiale. À un moment de l'histoire, où l'amour entre Français et Allemands était considéré comme une trahison des deux côtés du Rhin, et sévèrement puni. Humiliation publique, prison, déportation, exécution capitale faisaient partie des châtiments infligés à ceux et celles qui n'avaient pas respecté l'interdit. Les enfants issus de ces liaisons avec «l'ennemi» ont payé cher la «faute» de leurs parents. Souvent abandonnés, placés dans des institutions, rejetés par leurs proches, leurs voisins, leurs mères d'école et professeurs, ils ont grandi avec un fardeau trop lourd pour leurs épaules. Et la certitude qu'ils étaient indésirables.

2 Ils seraient près de 200 000 Français à être nés de soldats allemands sous l'Occupation. Et plusieurs dizaines de milliers d'Allemands, nés de Français prisonniers de guerre ou enrôlés dans le Service du travail obligatoire (STO) en Allemagne. C'est grâce aux travaux du journaliste Jean-Paul Picaper, que leur destin est sorti de l'oubli. Dans deux livres, «Enfants maudits» (2004) et «Le crime d'aimer» (2005), il a traité du sujet, jusque-là tabou, et donné la parole à quelques-uns de ces enfants de la guerre.

3 Depuis, ils sont de plus en plus nombreux à parler: de leur enfance volée, de leur traumatisme, des mensonges racontés par leur entourage pour cacher leurs origines. Maintenant qu'ils sont à l'âge de la retraite, ils veulent en finir avec la honte. Et revendiquent le droit de reconnaître ce père, cette mère, dont le seul crime avait été d'aimer. Ils ont créé des associations afin d'échanger leurs expériences. Certains ont fait des démarches – auprès des archives de la Wehrmacht à Berlin ou du Service International de Recherches à Bad Arolsen – pour retrouver des membres de leur famille de l'autre côté du Rhin. Ils sont prêts à rouvrir d'anciennes blessures, à tout essayer, si c'est pour pouvoir enfin vivre en paix avec eux-mêmes.

4 Car pour les «enfants de l'ennemi», la guerre ne s'est pas vraiment arrêtée en 1945. Mais a continué sourdement en eux – jusqu'au jour où ils ont pris la parole. Depuis la publication de



AOÛT 1944, dans une rue de Paris, à la Libération. Sous le regard des passants, deux Françaises défilent pieds nus, le crâne rasé, à moitié dénudées. L'humiliation publique faisait partie du châtiment infligé à celles qui avaient, d'une manière ou d'une autre, collaboré avec l'occupant allemand. | PHOTO: Getty Images

leurs témoignages, la réconciliation entre l'Allemagne et la France, scellée en 1963, s'est enrichie d'un nouveau chapitre. Pour les enfants franco-allemands de la guerre, il s'agit de leur propre réconciliation avec une partie de leur identité. Jean-Paul Picaper demande d'ailleurs qu'on leur donne la double nationalité française et allemande. Et s'engage aussi pour la création d'un statut international pour la protection des enfants de toutes les guerres. L'ouvrage «Enfants maudits» est sorti outre-Rhin sous le titre «Kinder der Schande» (Piper Verlag).

Sonia Nowoselsky
Juillet 2008 © Revue de la Presse

seelischer Schock – mensonge (m.) Lüge – entourage (m.) Umfeld – origine (f.) h.: Herkunft – l'âge de la retraite das Rentenalter – en finir avec qch mit et r S. Schluss machen – honte (f.) Scham – revendiquer beanspruchen, fordern – reconnaître anerkennen – association (f.) Organisation – démarche (f.) Schritt – le Service International de Recherches der Internationale Suchdienst (ITS); für die Opfer der Naziverfolgung und deren Angehörige – rouvrir erneut öffnen

4 Sourdement gem.: auf dumpfe, stille Weise, sourd taub; d'impf – témoignage (m.) Zeugnis, h.: Erfahrungsbericht – réconciliation (f.) Versöhnung – sceller besiegeln, en 1963 (deutsch-französischer Freundschaftsvertrag vom 22.1.1963) – d'ailleurs übrigens – ouvrage (m.) h.: Buch – outre-Rhin gem.: in Deutschland

0-1 OSER s. traîner – opprimer bedrücken, belasten – trahison (f.) Verrat – sévère streng, h.: schwer – humiliation (f.) Demütigung – l'exécution (f.) capitale die Hinrichtung – châtiment (m.) Strafe – infliger auflegen – être issu de h.: hervorgegangen sein, stammen aus – faute (f.) h.: Verfehlung – abandonner verlassen – placer qn dans une institution jdn. in einem Heim unterbringen – rejeter verstoßen – les proches die nahe stehenden Personen – le maître d'école der Grundschullehrer – fardeau (m.) Bürde – épaule (f.) Schulter – certitude (f.) Gewissheit – indésirable unerwünscht

2-3 L'Occupation die (deutsche) Besatzungszeit (1940-1944) – enrôler einziehen, h.: zwangsverpflichten – le Service du travail obligatoire (Anfang 1943 eingerichtet) Zwangsarbeitsdienst – destin (m.) Schicksal – maudit verflucht – voler stehlen – traumatiser (m.) Trauma

Depuis, ils sont de plus en plus nombreux à parler de leur enfance volée, de leur ruminance, des mensonges racontés par eux, de leur entourage pour capter leurs origines. Maintenant, ils veulent à l'âge de la retraite. Et reviennent avec la honte. Et reviennent finir avec la honte. Et reviennent finir avec la honte. Et reviennent finir avec la honte.

français et l'occupatio-
Allemands sous les milliers
Et plusieurs dizaines de milliers
d'Allemands, nés de Français
prisonniers de guerre ou enrôlés
dans le Service du travail obliga-
toire (STO) en Allemagne. C'est
grâce aux travaux du journaliste
Jean-Paul Pricoper, que leur dis-
tin est sorti de l'oubli. Dans deux
livres, *Enfants maudits* (2004) et
«Le crime d'aimer» la rapou, et
traité du sujet jusqu'à la rapou, et
l'ont la parole à quelques-uns.

L'Occupation die (deutscher) Zwangsarbeit
1944) – entlofer einziehende (im) Schicksal – man-
Service du travail obligatoire – destin (m.) Schicksal
der Zwangsarbeit – dienst (m.) Schicksal
der Zwangsarbeit

Sound

avec eux-mêmes. Trauma,

hörige) – rouvrir erneut öff-

...gem.: in Deutschland

... (f.) Gewissheit - épaule (f.) Schulter - certifi-

Text 2

AMICALE NATIONALE DES ENFANTS DE LA GUERRE (A.N.E.G.)

Dernière mise à jour : vendredi 31 décembre 2010 à 21h13

R E C H E R C H E

Les textes, photos et événements qui figurent dans cette page,
sont publiés sous l'exclusive responsabilité de leur auteur.

F O R S C H U N G

Die Texte, die Fotos und die Ereignisse, die auf dieser Seite gehören,
sind auf eigene Verantwortlichkeit von dem Autor veröffentlicht.

Je m'appelle **Jeanine NIVOIX-SEVESTRE** et j'habite en France, en Normandie.

Je recherche mon père **WERNER** (je ne connais que son prénom), soldat de l'armée allemande ayant séjourné à **CAMBES EN PLAINE** à 5 kilomètres de CAEN dans le CALVADOS en **NORMANDIE** durant les années 1940-1941.



Jeanine, à 26 ans, fille de Léontine SEVESTRE.

Ce village comptait moins de 400 habitants et possédait un abattoir d'animaux de boucherie très important. Sous le contrôle de l'armée allemande que cet abattoir approvisionnait, travaillaient des militaires allemands et des civils français. Mon père avait souvent des contacts avec eux.

Ma maman, **Léontine SEVESTRE**, jeune fille de seize ans, très blonde a aimé

Werner qu'elle a pu fréquenter plusieurs mois. Elle était serveuse au bar-restaurant du village que tenaient Monsieur et Madame NOVAK, sa famille d'accueil, dans le petit village de CAMES EN PLAINE. Elle fut tuée à 20 ans à CAEN le 18 juin 1944, au débarquement, lors du bombardement de cette ville par les Anglais. J'avais alors 2 ans et demi.

Mon père **Werner, soldat de l'armée allemande**, vraisemblablement **Autrichien**, blond et de taille moyenne, avait alors environ 25 ans. Il venait de Pologne où il avait été blessé à un bras. D'un tempérament très gai, musicien, il amusait les enfants du village par des pitreries en marchant sur les mains. Arrivé en juillet 1940, il fut muté au moment de ma naissance, vers la fin 1941 ou le début 1942 sur le front russe dans la région de Smolensk où il aurait été tué en 1942 ou 1943. Un de ses camarades de combat aurait annoncé son décès à ma mère par courrier.

Je tiens à affirmer que cette recherche n'est motivée par aucun intérêt matériel. Seul m'anime l'immense espoir d'obtenir un jour de plus amples informations sur mon père Werner (ou sur sa famille) dont j'ai appris l'existence à l'âge de 13 ans et demi et dont je ne connais pratiquement rien. Je n'ai même pas une photo de lui.

Je souhaite donc que prennent contact avec moi tout soldat de l'armée allemande qui l'aurait connu, toute autre personne allemande ou autrichienne de la famille, ou ami(e) de mon père, tout habitant de CAMES EN PLAINE qui pourrait me fournir des renseignements sur lui.

HILFE, ICH SUCHE MEINEN VATER WERNER, DEUTSCHEN SOLDAT DER WEHRMACHT.

Ich heiße **Jeanine NIVOIX SEVESTRE**, und bin am 13. Dezember 1941 geboren. Ich wohne in Frankreich, in der Gegend Normandie. Ich suche meinen Vater **Werner** (ich kenne leider nur seinen Vorname), Soldat der Wehrmacht. Er legte im 1940 und 1941 in **CAMES EN PLAINE**, das ist 5 km neben CAEN in der Normandie. Das Ort CAMES EN PLAINE hatte ungefähr 400 Einwohner in dieser Zeit, und hatte auch ein wichtiges Schlachthaus. Das Schlachthaus war unter der Kontrolle der Wehrmacht, und darin arbeiten, deutsche Soldaten, und französische Zivilisten. Mein Vater Werner hatte viel Kontakt mit ihnen.

Meine Mutter **Léontine SEVESTRE**, junges Fräulein von 16 Jahre alt, sehr blond hat meinen Vater Werner lange Monate geliebt. Sie war Kellnerin in einem Restaurant bei Frau und Herrn NOVAK, im CAMES EN PLAINE. Sie ist an einem Engländischer Luftangriff am 18. Juli 1944 während die Truppenlandung in Normandie umgekommen, ich war damals 2 Jahre alt.

Mein Vater **Werner, deutscher Soldat**, vielleicht **Österreicher**, war auch blond, mittel gross, und ungefähr 25 Jahre alt, er kam von Polen, und war dort am Arm

verletzt. Er war ein lustiger Mann, sehr freundlich, ein Musiker, ein Akrobat, er spielte gern mit den Kindern, also eine heitere Person. Er ist im Juli 1940 auf CAMBES EN PLAINE gekommen, und wurde Ende 1941 auf die Ostfront versetzt, irgendwo neben Smolensk. Er ist im Sommer 1942 oder 1943 umgekommen, ein Kamerad Soldat von ihm hat das meiner Mutter geschrieben.

Ich will sagen, meine Suche ist nur motiviert, um meinen Vater Werner und seine Familie zu finden. Ich bin nicht für etwas anderes interessiert. Ich habe nur Hoffnung, dass jemand, ein Soldat, der vielleicht mit ihm in CAMBES EN PLAINE oder auf der Ostfront war, oder ein Freund, oder sogar Leute von CAMBES EN PLAINE, oder Leute von seine Familie von Deutschland oder Österreich sich anmelden, oder mich anrufen, oder mir schreiben.

Herzliche Grüße und Danken für Ihrer Hilfe.

(gekürzt; vollständiger Text s. ANEGfrance.fr

(Avis de recherche Jeanine Sevestre)

A.N.E.G.

3, rue de l'église

F - 76270 Mesnières-en-Bray

FRANKREICH

Tél : 02 35 93 25 04

Courriel : jeanine.aneg@wanadoo.fr

Text 3



**Jeanine Sevestre – L'enfant de la guerre
mère**



**Léontine Sevestre - la
mère**

Text 3a - Autobiographischer Bericht (ANEG 2010: 85 – 95, gekürzt)

Jeanine Sevestre: La gamine

Si je vous dis que je suis née en décembre 1941, vous allez tout de suite vous en douter ! Eh bien ! oui, moi aussi je suis une Enfant de la Guerre. Ma maman avait dix-sept ans à ma naissance et le papa ? Inconnu sur le papier. Dès son retour de la maison maternelle pour filles-mères de Canteleu en Seine Maritime où elle avait été placée pour échapper à la colère de son père, elle m'a confiée à une gentille nourrice d'une soixantaine d'années, et a trouvé une place de cuisinière quelques maisons plus loin, à Caen.

Cette proximité lui permettait chaque dimanche, son seul jour de congé, de venir me chercher pour la journée. Elle m'apportait une petite brioche et déjeunait avec moi. Puis elle faisait ma toilette, m'habillait et nous partions pour la journée. Ne me demandez pas où, je ne le sais pas, c'est ma nourrice qui m'a révélé ce rituel, elle m'a surtout dit que ma maman m'aimait beaucoup, était très douce et tendre avec moi. Je n'ai malheureusement aucun souvenir de cette période, j'ai été privée de cette tendresse, à l'âge de deux ans et demi. Ma maman fut tuée sous les bombardements des alliés le 18 juin 1944, elle avait tout juste vingt ans.

Lorsque j'ai eu quatre ans, l'employeur de l'époux de ma nourrice et sa femme ont fait part à mon grand-père maternel de leur désir de m'adopter. Celui-ci, qui

connaissait mon existence mais ne m'avait jamais vue, s'y est catégoriquement refusé : « Non, elle ne le mérite pas ! » Cependant, il a continué de m'ignorer, ma nourrice a alors pris l'initiative de me garder sans rien lui demander.

Quand j'ai eu six ans, elle perdit son mari, aussi bienveillant qu'elle avec moi. Son âge et ses revenus ne lui permettaient plus d'assumer mon éducation, elle fit alors appel à mon grand-père, qui ne souhaitait toujours pas me voir. Cependant, un jour où je jouais dans la cour avec le petit voisin, j'ai vu arriver un grand bonhomme très impressionnant avec ses grandes mains et de grands pieds, j'ai craint que ce ne soit un voleur (...). Je suis vite allée me cacher et il a fallu quelques appels pour que je revienne à la maison. Cet homme n'était autre que le père de ma mère, il venait me chercher pour me conduire en pension à sept kilomètres de chez lui, où il n'a jamais daigné me rendre visite durant les trois ans où j'y suis restée.

Les deux vieilles filles qui dirigeaient cette pension devaient recevoir un peu d'argent des familles. Elles ne s'occupaient pas de nous, nous étions livrées à nous-mêmes. Mes camarades étaient peut-être aussi des enfants de la guerre, bien qu'aucune n'ait jamais confié que son père fût allemand : nous nous disions toutes orphelines.

Très mal nourries, nous étions souvent amenées à devoir chaparder de la nourriture chez les habitants autour de la pension. J'ai été prise en flagrant délit, pour la première et la dernière fois, vers l'âge de huit ans par une dame qui surveillait discrètement son cellier où était placé son garde-manger. Elle s'était aperçue que son fromage, son beurre, ses fruits etc. disparaissaient trop vite. Lorsqu'elle est entrée, elle m'a dit :

« Oh, c'est une petite fille qui me vole mes provisions, mais d'où viens-tu ? Peut-être de la pension ? »

J'ai timidement répondu « oui », mais j'avais très peur. Elle m'a prise par la main, m'a emmenée dans sa cuisine, a préparé un chocolat chaud avec du pain beurre et m'a dit :

« Mange, et promets-moi de ne plus voler. Si tu as faim viens me voir. »

J'y suis souvent retournée, sans le dire aux copines. J'en ai un peu honte aujourd'hui, car elles étaient toutes aussi affamées que moi.

(Un oncle et une tante veulent élever Jeanine avec leur propre enfant, mais le grand-père refuse : « Elle ne le mérite pas ». Par contre, il la prend chez lui - à cause de la petite rente que reçoit Jeanine pour sa mère, victime de guerre ??? Comme il est le tuteur de Jeanine, tout se passe comme il le veut.)

Une autre vie a commencé, faite de méchanceté, d'injures et de coups ... Lorsque mon grand-père me battait, je pleurais, bien sûr, mais pas longtemps et pour faire croire que je n'avais pas mal je chantais « ben je m'en fous, ben je m'en fous », mais

pas sous son nez ... Les gens du village lui faisaient souvent des remarques sur son comportement à mon égard. Ils m'aimaient bien et m'appelaient la « Gamine ».

Je ne comprenais pas pourquoi cet homme était aussi odieux avec moi, car si je vous ai confié dès le début de mon récit les conditions de ma naissance, je n'en ai rien su avant l'âge de treize ans et demi. C'est en mai 1955, que je découvris cette vérité. J'avais besoin d'un extrait de naissance pour l'inscription à l'examen du certificat d'études. Je suis donc passé à la mairie avec une camarade de classe, qui avait besoin du sien. Sur le chemin du retour, tout naturellement j'ai ouvert mon enveloppe. Quand j'ai lu « née de père inconnu » je n'ai pas compris le sens de cette mention, et je me suis adressée à ma camarade en lui demandant une explication.

« Eh bien, c'est parce que ta mère n'était pas mariée, me répondit-elle ! »

Il m'a fallu un instant de réflexion avant d'ajouter :

« Mais j'ai quand même un père, tu le connais ? »

Elle me répondit qu'elle ne savait qu'une chose, c'était un soldat allemand, et elle me pria de ne jamais dire de qui je tenais cette information, car ses parents ne souhaitaient pas me faire de peine, voulaient qu'elle garde le secret.

La nuit de cette révélation, j'ai beaucoup pleuré. J'en ai voulu à ma mère d'avoir couché avec un homme sans être mariée, et de surcroît avec un militaire ennemi, car fréquemment nous entendions relater les horreurs de la guerre chez mon grand-père. Cette nuit-là, j'ai compris pourquoi il ne m'aimait pas. Mais je ne lui ai pas pardonné pour autant de m'avoir rendue malheureuse, car je n'étais en rien responsable de ma naissance. Le lendemain matin, je me suis sentie très mal, sur le chemin de l'école j'ai marché tête baissée pensant que tout le monde savait. J'étais envahie par la honte. Arrivée à l'école je restai muette (...)

Le lendemain l'institutrice a conseillé de me faire consulter par un spécialiste. Mon grand-père m'a amenée chez un psychiatre, et quelques jours plus tard, j'étais internée dans un hôpital psychiatrique. Deux mois et demi dans le service des enfants malades mentaux. J'eus droit à un électroencéphalogramme, ce fut tout ... Rien n'était sans doute apparu anormal. La nuit, j'avais peur, car les enfants criaient ; je me posais sans cesse des questions sur ma mère et mon père. Je ne comprenais rien à toute cette histoire de fille-mère et de père inconnu ; on m'avait dit que j'étais orpheline mais était-ce vrai ? Tout se mélangeait dans ma petite tête et je ne pouvais rien dire. La veilleuse m'entendait pleurer elle venait alors près de moi, essayait de me consoler et finissait par me donner un comprimé pour que je trouve le sommeil.

Dans la journée, je suivais les soignantes et dans la mesure du possible, les aidais. Je donnais à manger à un enfant, jouais avec un autre, mais ne parlais toujours pas. Les trois premiers mots qu'à nouveau j'ai pu prononcer, furent adressés à un petit garçon. Il avait trois ans, était hydrocéphale et aveugle. Il me demandait souvent de

l'aider à marcher, la soignante m'avait montré comment faire. Je devais passer mes mains sous ses bras afin de le guider tout en soutenant sa tête. Il parlait un peu, un jour il m'a dit :

« Moi y t'aime, Anine ! »

Spontanément, je lui ai répondu « Moi aussi, Gab ». Son vrai nom était peut-être Gabriel, et petit à petit nous avons échangé quelques mots et beaucoup ri.

Text 3b - Kurzportrait

Enfant de la guerre <i>Jeanine, née le 13/12/1941</i>	La mère française <i>Léontine Sevestre</i>	Le père allemand <i>Werner, 28-30 ans 1940</i>	La recherche du père / de l'identité
Née dans une clinique ; 1942 mise en nourrice (femme qu'elle aime beaucoup), à Caen 1947 la nourrice devient veuve Jeanine rentre chez le grand-père ; mise en pension jusqu'à l'âge de 9 ans (pas assez à manger, pas de scolarité) ; phrase typique du grand-père : « Elle ne le mérite pas » (p.ex. une robe, une scolarité avancée, un examen) ; Internat chez des sœurs religieuses ; à 13 ans informée de son origine sentiment de culpabilité, se sent responsable de la mort de la mère ; mariée à Michel à l'âge de 23 ans ; 4 garçons et deux filles, le garçon aîné : « portrait tout craché de Werner », selon des témoins ;	4 ^e enfant de 7 enfants d'une <i>mère</i> morte après le 7 ^e enfant ; <i>père</i> petit agriculteur ; sévère ; ancien combattant de 1914-18, hait les Allemands ; à l'âge de 7 ans, Léontine est accueillie chez une famille Novak (épicerie – bar – restaurant) ; 1940 arrivée de l'armée allemande ; les soldats fréquentent restaurant et bar des Novak ; Léontine, 16 ans, est serveuse ; liaison avec Werner ; naissance de Jeanine dans une clinique où Léontine reste jusqu'en 1942 pour s'occuper de bébés abandonnés M. Novak (juif) est arrêté ; Léontine met l'enfant en nourrice pour travailler comme femme de ménage ; 1943 tuberculose ; 1944 tuée dans un bombardement	Soldat allemand ; arrivée en été 1940 dans le village Werner, caractérisé par des témoins comme : blond, pas très grand, parlait (un peu ?) français, enjoué, gai, poli, vif ; musicien, jouait du piano, parfois devant le restaurant, « clown », marchait sur les mains, faisait des acrobaties, dansait sur les tables ; Allemand ? Autrichien ? Werner aurait prévenu M. Novak (juif) du danger d'être déporté, souvenir d'un ancien du village ; 216 ^e division transférée sur le front russe en décembre 1941 ; probablement mort de Werner ;	La recherche du père / de l'identité Recherche du père avec son mari en Tyrol, après en Allemagne depuis 1968 ; Mobile : « connaître la vérité et enfin trouver la paix »

Text 4**Histoire de Jehan. ANEG (www.anegfrance.free.fr)****Histoire de JEHAN****né à AMIENS le 5 janvier 1943.**

Voici quelques ***Extraits*** de mon histoire.

*Mon histoire débute **en janvier 1943**. En réalité elle commence en 1942 lorsque ma mère rencontra mon père.*

Pendant la dernière guerre, mon père est venu à Amiens. Ma mère est allée pour s'occuper, faire le ménage là où il habitait, rue de Mercey. Ils se sont aimés et je suis donc né début janvier 1943. J'habite toujours dans cette ville...

Ma mère voulait m'appeler Johan. Comme c'était un prénom allemand il a été refusé. On lui a proposé de le remplacer par celui de Jehan. Mes deux autres prénoms sont ceux de mon père.

Mon père venait souvent nous voir, chez ma mère et mes grands-parents, non loin de l'endroit où il logeait. Il me promenait en landau et m'a appris à marcher dans la rue. Il était très aimé des voisins de ma mère. Notre ancienne voisine de cette époque se souvient très bien de cela. Peu de temps avant la libération d'Amiens, il est reparti en disant à ma mère qu'il reviendrait quand tout serait terminé.



**Photo de mon père
à l'époque où il a connu ma
mère.**

Photo prise en France, on ne sait pas
où.



**Ma mère et moi
tels que mon père nous a connus (1943).
Portrait par A. Boutemy 8, rue Flatters -
Amiens**

Maman connaissait la date de naissance de mon père à 8 jours près, son nom, ses prénoms ainsi que le nom et le prénom de sa femme. Elle savait qu'ils avaient deux enfants, un garçon et une fille qui devaient avoir en 1968, l'année de mes premières recherches, entre 30 et 35 ans.

Dès que j'ai été en âge de comprendre, j'ai toujours su que mon père était allemand. Ma mère ne m'a jamais rien caché. Je lui en suis très reconnaissant. Grâce à elle, malgré mes origines, j'ai eu une enfance et une adolescence très heureuses, pour ainsi dire sans problème. J'avoue que dans ma famille maternelle, on ne m'a jamais mis à l'écart. Je dois même dire que l'on m'aimait beaucoup. C'est à ma mère seulement que certains membres de cette famille en voulaient. Mais cela s'est arrangé, plus ou moins, avec le temps.

Après la guerre, voyant que mon père ne revenait pas, elle s'est adressée à la Croix-Rouge à Genève pour savoir où il se trouvait, sans succès

Dans mon enfance, j'ai été bercé par deux chansons que me chantait ma mère : " J'ai deux amours " et surtout " J'attendrai ". Les deux amours de ma mère étaient mon père et moi.

Mais c'est surtout la chanson " **J'attendrai** " qui résumait le mieux notre situation à cette époque. C'est pour moi " **LA** " chanson de cette enfance.

Après le décès de mes grands-parents, en 1954 et après avoir attendu son retour pendant 12 ans, maman s'est remariée en 1955. C'est à cette époque que j'ai vu pour la dernière fois la photo de mon père et celle de mon frère et de ma sœur enfants. Mais celle de mon père était restée gravée dans ma mémoire. Elle les a détruites pour ne pas gêner son nouveau mari.

Je dois reconnaître que j'ai été très heureux avec lui. Il est malheureusement décédé tragiquement en 1964.

Quatre ans après la disparition de mon beau-père, en octobre et novembre 1968, j'ai repris moi-même les recherches grâce aux renseignements donnés par ma mère. J'avais à cette époque 25 ans.

(Mais Jehan n'a pas de succès. Beaucoup d'années plus tard, il reprend ses recherches et trouve finalement son demi-frère et sa demi-sœur. Son père est mort entretemps)

**L'année 2004 marquera pour moi un grand tournant dans ma vie,
il s'est en effet passé beaucoup de choses.**

En mai, suite à la parution du très beau livre de Jean-Paul PICAPER et Ludwig NORZ " **Enfants maudits** ", et à l'émission télévisée " **Enfants de Boches** " sur les enfants français nés de père allemand, j'ai décidé avec l'aide de ma femme de recommencer les recherches.

Et ce qui avait jusque-là échoué, cette fois a réussi, un vrai miracle !

C'était Marie-Cécile³⁵ qui nous annonçait qu'elle avait retrouvé mon père, qu'il était mort à Essen et qu'elle cherchait maintenant, si elle pouvait trouver ses enfants ou sa famille. J'ai eu ce soir-là, je dois l'avouer, beaucoup de mal à m'endormir. Il est donc mort deux ans avant ma mère.

Mon père habitait à côté de son fils et sa belle-fille. Il leur parlait très souvent de la France qu'il aimait beaucoup et d'**Amiens**. Il disait aussi qu'il voudrait bien y retourner. Eux ne comprenaient pas. Ils pensaient qu'il avait peut-être eu une petite amie dans cette ville. Maintenant ils savent pourquoi. Il y avait en effet, là-bas, deux personnes aimées qu'il n'avait jamais oubliées. Comme cela a dû être dur pour lui !

Voilà, la vie parfois nous réserve de merveilleuses surprises.

Quelle belle revanche sur le destin !

C'est toujours un immense bonheur de nous retrouver.

Nous espérons tous profiter le plus longtemps possible de notre
rencontre afin de mieux

**nous connaître, nous comprendre et rattraper une grande partie du
temps perdu.**

Il faut croire en la chance et ne jamais désespérer.

Cette histoire en est la preuve !

Jehan.

Août 2005.

³⁵ Marie-Cécile Zipperling, chargée de recherches à la WAST, Berlin.

Text 5**5a - Fin d'un texte autobiographique – Quel est le portrait correspondant ?**

(...) En effet, il y avait là-bas, de l'autre côté du Rhin, en France à Amiens, deux personnes aimées qu'il n'avait jamais oubliés. Il n'a rien dit et a préféré garder enfermé, le reste de sa vie, au plus profond de son cœur, son lourd secret. Comme cela a dû être dur, très dur pour lui ! Mais depuis que j'ai retrouvé ma sœur et mon frère, connaissant mieux l'histoire de ma famille, en Allemagne, je comprends pourquoi Papa n'est pas revenu en France. Il avait ses raisons et ne pouvait vraiment pas faire autrement. Je ne lui en veux pas. Maintenant je sais qu'il ne nous avait pas oubliés. Dans la vie parfois, il faut faire des choix douloureux !

Puis en avril 2008, Monsieur le ministre français des Affaires étrangères, Bernard Kouchner, avait déploré à Berlin que les deux pays soient restés depuis la fin de la guerre « sourds à la détresse des dernières victimes innocentes d'un conflit qu'elles n'ont même pas connu ». En 2009, une dépêche nous informe que : « *Après 60 ans dans l'ombre, l'Allemagne reconnaît les Enfants de la Guerre* », et indique que « *Berlin est disposé à accorder sa nationalité à ceux qui le souhaitent* ».

J'ai donc fait les démarches nécessaires et demandé la nationalité allemande en mai 2009 et l'ai obtenue en octobre de la même année ainsi que le passeport allemand. Je suis très heureux et surtout fier d'être reconnu comme un enfant de l'Allemagne. Un grand MERCI à l'Allemagne et pour la France, à Monsieur Kouchner (...).

Voilà, il arrive que la vie nous réserve de merveilleuses surprises. Quelle belle revanche sur le destin !

5b - Fin d'un texte autobiographique – Quel est le portrait correspondant ?

(...) Un jour j'ai exprimé le souhait de faire des recherches, mais comment pratiquer sans même un prénom? Et puis, en 1972, à la suite d'un courrier envoyé à la meilleure amie de ma mère, une réponse m'est arrivée me dévoilant le prénom, des détails sur le physique et le comportement de mon père, quelle avait bien connu : Werner, d'origine autrichienne, était très blond, pas très grand, très gai et marchait sur les mains. Il jouait du piano et de l'harmonica. Il était affecté à Cambes-en-Plaine en Normandie de juillet 1940 à décembre 1941. Des abattoirs y étaient exploités par l'armée allemande de 1940 à 1944. Il a rencontré ma mère au « bar-restaurant-épicerie » de ce village où, avec cette amie, elle travaillait depuis sa sortie de l'école.

Cela fait trente-huit ans que mon époux et moi recherchons mon père. Il est sans doute malheureusement décédé sur le front russe vers 1943 ... Mais des amis ou des membres de sa famille vivent peut-être encore... J'espère toujours découvrir l'autre moitié de mes origines par quelqu'un qui puisse me parler de lui. Si seulement je pouvais connaître son nom de famille, les recherches seraient largement facilitées..

Text 6*Courrier des lecteurs*

14 septembre 2010 : date mémorable !

En effet, j'ai reçu des mains du Consul d'Allemagne à Paris mon certificat de nationalité allemande et je souhaite à toute l'Amicale une telle joie : des rires, des larmes, j'ai vraiment été très très émue de regarder ce précieux document tant rêvé. Enfin j'ai réussi et je suis fière d'être allemande ! Si mon père me voit là haut, je pense qu'il serait très heureux aussi, d'autant plus qu'il m'a vue le jour de ma naissance.

Enfin, je souhaite, à toutes les personnes qui font des recherches de ne pas baisser les bras, pour qu'elles puissent un jour connaître, comme moi, ce merveilleux moment de bonheur des retrouvailles allemandes.

Un très grand merci à ANEG.

Brigitte

Bonjour Jeanine

Te voir parler avec Angela Merkel me réjouit. Je poursuis mes investigations ; avec ou sans aide, je m'obstine. En pensant à « Lui » je pleure ; je ne le verrai certainement jamais... Si je pouvais seulement connaître son nom, le nom de mon sang, je serais comblée.

Je t'embrasse

Eliane

Sous la pluie et le vent, j'ai retrouvé à l'instant, mon coin de France, après un séjour très émouvant en Rhénanie. Pendant quelques jours j'ai découvert mes deux frères et leur famille, neveux et nièces de leurs enfants.

Oui, ce fut beaucoup d'émotions mais aussi bien des rires et du bonheur. Je n'aurais jamais cru il y a seulement deux ans qu'une chose aussi incroyable puisse arriver.

Et c'est arrivé.

Chère Jeanine, à toi et tous ceux qui comme toi, cherchent l'autre moitié d'eux-mêmes, en cherchant leur père ou leur mère, je souhaite de tout mon cœur la réussite dans cette quête essentielle.

Que la chance accompagne vos recherches et que l'espoir ne vous abandonne jamais.

Erika – 17/2008

Courrier d'Allemagne reçu au siège de l'ANEG.

Le reportage de la télévision allemande sur les recherches que vous et ceux qui ont connu le même destin que vous m'a extraordinairement ému. Je n'ai pu m'empêcher

de pleurer. J'ai réalisé à quel point vous avez dû en souffrir dans l'enfance et à l'âge adulte d'avoir eu un Allemand pour père.

Pendant les années de guerre, mon père était à Paris. Handicapé et très limité dans ses mouvements par une amputation de la jambe dans l'enfance, il ne pouvait devenir soldat. Un officier de très haut rang, Max Galland, l'avait à l'époque attaché à son service personnel et emmené en France. Malgré son amputation, il n'en était pas moins un homme très attirant, de haute taille. J'ai souvenir de l'avoir entendu parler avec enthousiasme (*quand il avait un peu bu...*) d'une jeune fille nommée Blanche. S'ils eurent une liaison tous les deux, ça je n'en sais rien.

Bonne chance et succès. Cordialement

(Par respect pour l'auteur du courrier l'adresse et signature restent au siège)

17/11/2008

<http://anegfrance.free.fr>

Arthur Ténor (2007) : *Né maudit*. Paris : Nathan.

Kursorisches Lesen (écrémage): La situation: qui, où, quand pourquoi?

Suchendes Lesen (repérage): Les sentiments par lesquelles ils passent pendant l'entretien. Ce qu'on apprend du passé de chacun d'eux.

Analysierendes Lesen (approfondissement): Comment Camille explique-t-elle son silence?

Commenter ses raisons. A la fin, François se sent « soulagé et bouleversé » (v. dernier paragraphe) – **Commenter ce sentiment complexe.**

« *Subjektive Aneignung* »: Imaginer le monologue intérieur de François pendant son voyage de retour concernant l'attitude et les raisons de sa mère et concernant ses propres sentiments.

Arthur Ténor (2007) : Né maudit.

Paris : Nathan.

A l'âge de 60 ans, François rencontre sa mère, Camille, pour la première fois. D'abord Camille décrit sa vie à elle, puis François parle de sa vie à lui et de sa carrière sportive comme escrimeur (Fechter).

- Je le sais. Vous avez même eu une médaille d'or aux Jeux Olympiques, je l'ai vu à la télévision. En fait, j'ai suivi tous vos exploits. Voulez-vous que je vous montre ?

J'étais surpris, j'allais bientôt être abasourdi.

- Bien sûr.

D'un pas traînant, elle a marché vers son buffet, puis d'un tiroir a sorti un album de photos ainsi qu'un grand cahier à spirale. Ensuite, fièrement, elle a étalé sur la table tous les articles parlant de moi qu'elle avait découpés dans des journaux et des magazines. Plus étourdissant encore, dans l'album étaient classées par ordre

chronologique des photographies me montrant en compétition, mais également à l'entraînement, ce qui était encore plus ahurissant.

- C'est moi qui les ai prises, m'a-t-elle avoué avec un rire espiègle, comme si elle m'apprenait que j'avais été victime d'un sketch de *La Caméra cachée*.

Ce sketch-là débutait en 1959, quand j'avais remporté mon premier championnat. En me revoyant, grand gamin souriant, brandissant ma première coupe, j'en aurais pleuré. Je suis resté bouche bée. Elle a refermé l'album et le cahier gonflé de coupures de presse, puis est retournée s'asseoir au bout de la table. En silence, tout en se mordant nerveusement les lèvres, elle m'a observé. J'étais profondément bouleversé.

- Mais enfin, pourquoi ? Je ne comprends pas.

Son visage s'est assombri. Elle a secoué négativement la tête, formulant une réponse en pensée seulement. Et j'ai compris son message : « Après t'avoir abandonné tant d'années, après tant de misères que t'ont fait subir ta grand-mère et ceux du village sans que je vienne à ton secours... non, je ne pouvais pas, c'était au-dessus de mes forces. J'ai été lâche toute ma vie, pour mon malheur, pour le tien, François. » Je n'ai pas insisté.

J'ai estimé que pour une première rencontre cela faisait assez d'émotion.

- Je vais vous laisser, Camille, ai-je dit en me levant. Mais si vous êtes d'accord, je reviendrai.

- Quand ?

- J'ai loué une chambre à l'Hôtel de la poste. Je ne peux pas rester davantage cette fois. Mais si vous êtes d'accord, je repasserai demain matin avant de reprendre la route.

- A quelle heure ?

Elle s'inquiétait comme une vieille femme effrayée a l'idée qu'on l'abandonnât. En vérité, j'avais décidé de rester en contact avec elle, autant qu'un fils avec sa mère, quoi qu'elle lui ait fait.

- Disons, vers onze heures, ai-je répondu.
- D'accord, a-t-elle soupiré en se détendant.

Un silence s'est établi. Puis, me dévisageant avec insistance, elle m'a posé une question à laquelle je m'étais préparé mais qui m'a quand même désarçonné.

- François, est-ce que vous me pardonnez ?

Les larmes me sont venues aux yeux, sans que je n'y puisse rien faire.

- Bien sûr. Jamais je ne vous en ai voulu, jamais.
- Elle a esquissé un sourire, puis a murmuré un simple « Merci ».

Avant que je ne parte, elle a souhaité que j'emporte son album de photos et son cahier de souvenirs. J'ai refusé, elle a insisté, j'ai accepté. Et sur le seuil de sa porte, nous nous sommes embrassés.

Quand j'ai retrouvé ma voiture, j'étais soulagé et bouleversé. Une partie de mes regrets venait de quitter le recoin obscur de mes tourments, pour gagner la lumière de ma conscience, ma sagesse de sexagénaire. Il me restait à faire émerger la partie douloureuse de mon propre passé, qui était restée jusque-là soigneusement refoulée dans les oubliettes de ma mémoire.

Text 8 Josiane Kruger :
Née d'amours interdites...



Le choc (pages 30-33)

En maternelle, nous étions trop petits pour comprendre la vie : ses drames, ses

histoires controversées, la bêtise humaine, la guerre ...

Dans la cour des grandes, c'était un tout autre monde.

L'âge variait de dix à douze ans. Le cours de fin d'études était mixte et assuré par le mari de mon enseignante, également instituteur. Il faisait l'école aux garçons dans une classe à l'autre bout du village.

Dans la grande cour, il y avait des clans.

Une fille « âgée » prenait sous son aile trois ou quatre filles plus jeunes. Le choix était fait en fonction du compte en banque, de la position sociale ou de l'amitié des parents respectifs.

Les clans se mélangeaient parfois pour des jeux de groupe.

Intimidée, je me tenais dans un coin de la cour, attendant patiemment qu'une « grande » vienne me prendre par la main. Je demeurai seule pendant la première récréation et ... pendant beaucoup d'autres.

Ma nouvelle maîtresse, que j'avais surnommée mentalement « Plat de nouilles » (son teint blafard et ses formes flasques me faisaient penser à une montagne de pâtes gluantes), m'adressait un demi-sourire ironique et triomphant quand, après un coup de sifflet strident, elle nous faisait mettre en rangs par deux avant de franchir la porte de l'école.

J'en eus bientôt assez de regarder jouer mes camarades, adossée au mur de pierre blanche ou assise sur un banc de l'immense préau.

Hésitante, je m'approchai du groupe dont faisait partie ma voisine de pupitre (une planche inclinée avec un encrier blanc de chaque côté, dessous une sorte de coffre ouvert dit « casier », tenant d'un seul bloc avec un banc latté à deux places).

La « grande » me jeta un regard méprisant :

- Fiche le camp, fille de Boche !

Aujourd'hui encore, je ressens l'effet que me firent ces paroles.

C'était la première fois que l'on m'appelait ainsi. Que voulaient dire ces mots ?

Ce jour-là, dès que je rentrai, bien déterminée à obtenir une explication, je demandai calmement en posant mon cartable sur la table :

- Qu'est-ce que c'est un « Boche », maman ?

Ma mère, qui à l'instant même s'énervait contre un modèle³⁶ particulièrement récalcitrant et qui n'avait pas paru s'apercevoir de mon arrivée, sursauta comme sous le coup d'une décharge électrique et, buste droit, tête haute me lança :

- Pourquoi tu me demandes ça ?
- A l'école, on m'a appelée « fille de Boche », répliquai-je en baissant les yeux.

Durant ces moments, je supportai difficilement le magnifique regard bleu de ma mère.

Ma grand-mère se trouvant dans la pièce voisine, ayant visiblement tout entendu, fit son entrée.

Il est des regards qui en disent plus que de longues tirades. Celui qu'échangèrent les deux femmes était l'un de ceux-là.

Mon aïeule m'entraîna dans la cour. Avant que la porte se referme sur nous, j'entendis de nouveau le ronronnement de l'abominable machine...

Nous nous assîmes sur le banc de bois un peu branlant sur lequel résistaient encore quelques écailles de peinture blanche.

- Alors, qu'est-ce qui s'est passé à l'école ? fit ma grand-mère.

Elle avait pris le ton gentil et posé des grandes personnes qui vont essayer d'expliquer à un enfant des choses graves, difficiles à comprendre pour lui.

Elle enchaîna sans attendre ma réponse puisqu'elle la connaissait déjà.

- Ton père était un soldat allemand...

Il a été envoyé en Russie à ta naissance.

Beaucoup de gens ont tendance à parler au passé de personnes toujours vivantes mais qu'il est peu probable qu'on revoie un jour.

Les Allemands... La guerre ! Bien sûr, j'en avais entendu parler. Je savais que les Allemands et les Français s'étaient battus, que ma famille s'était réfugiée pour un temps en Bretagne, qu'une partie du village et les alentours avaient été bombardés, que beaucoup d'hommes, femmes et enfants étaient morts...

- Plus tard, tu en sauras plus, conclut ma grand-mère. Ne t'occupe pas de ce que les gens racontent. Ceux qui te traitent ne sont pas intelligents.

Je dus me contenter, pour l'heure, de ces explications.

³⁶ La mère fabrique des gants, en travail à domicile, pour une entreprise.

La lettre cachée (pages 88-92)

Selon ses moyens, ma mère nous achetait parfois des douceurs dont elle cachait soigneusement le reste, la distribution terminée.

Comme j'étais à la fois gourmande et curieuse, je m'ingéniais en son absence à découvrir ses planques. Je retrouvais bonbons et gâteaux dans les endroits les plus incroyables.

C'est ainsi qu'au cours d'une chasse aux sucreries, je trouvai, au fond d'une boîte à chaussures, la lettre qui allait m'apporter la consécration d'un rêve et, par la suite, tellement de bonheur.

L'enveloppe portait la flamme d'une ville allemande. Ce détail attira mon attention.

Dans les deux pages noircies d'une écriture régulière, j'appris que mon père, à présent marié et père de famille, avait prié l'auteur de la lettre (une Française installée en Allemagne) d'écrire en son nom.

J'avais les jambes tremblantes et le cœur dans la gorge en lisant ces mots : « M.H. n'a pas oublié sa fille... Il est père de deux charmants enfants... Il a beaucoup souffert en Russie. »

Suivait l'annonce d'un mandat à mon intention.

Le feu aux joues, les mains moites, il me semblait vivre un instant hors du temps. Très vite, j'ai noté l'adresse figurant au dos de l'enveloppe que j'ai replacée soigneusement dans la boîte.

Inutile de préciser que la découverte des bonbons n'avait plus, pour l'heure, aucun attrait.

Lorsque ma mère est rentrée, je devais être encore sous le coup de l'émotion.

Elle m'a regardée d'un air soupçonneux.

- Qu'est-ce que tu as ? m'a-t-elle demandée.

- Rien, pourquoi ?

- Je trouve que tu as un drôle d'air. Tu n'aurais pas fait une bêtise ?

Un *Nous Deux* qu'une copine m'avait prêtée traînait sur la table.

Elle se méprit sur les raisons de mon trouble.

- Tu lisais encore ! Et des choses qu'il faut pas...
[...]

J'inventai une excuse pour sortir dans la cour.

Il fallait que je réfléchisse... J'allais écrire à cette femme... Mais quand ? Comment ?

Par quels moyens allais-je pouvoir rédiger et expédier la lettre à l'insu de ma mère ?

Combien coûtait l'envoi d'un pli pour l'Allemagne ? Je n'en savais rien et je n'avais pas le moindre franc.

Je subtilisai franc par franc (les centimes d'aujourd'hui) sur l'argent des courses que je faisais au magasin « la Ruche ». En un mois, je parvins à mettre de côté la valeur de trois timbres. Les pièces étaient soigneusement cachées dans ma trousse à crayons.

Un mercredi, j'ai prétexté un mal de ventre pour rester en classe pendant la récréation.

J'ai écrit sur une feuille détachée de mon cahier de brouillon et je l'ai glissée dans une enveloppe carrée, de couleur marron, que j'avais prise dans le tiroir du buffet.

J'ai caché la lettre dans un livre jusqu'au lendemain.

Il y avait bien un bureau de poste dans le village, mais aller poster une lettre pour l'Allemagne n'aurait pas manqué d'éveiller la curiosité de la préposée, laquelle m'aurait questionnée ou, pire, aurait pu en parler à ma mère.

Surtout dans un village où tout le monde se connaissait (intimement) grâce au colportage de ragots qui, presque essentiellement, tenait lieu de loisirs aux habitants. Il faut bien sûr se replacer dans le contexte de l'époque où la communication avec l'étranger était très restreinte.

Le jeudi, une fois délivrée des obligations ménagères, la monnaie et la lettre en poche, j'ai négligemment lancé :
- Je vais avec Colette faire un tour à vélo.

Je me suis rendue (sans Colette) à la poste voisine et j'ai expédié la lettre.

Je me souviens de l'air ahuri de la guichetière quand, devant elle, j'ai compté toutes mes pièces...

Il arrive (pages 93-95)

Un mois s'était écoulé. J'avais demandé qu'on ne fasse pas réponse à ma lettre. C'était un simple message dans lequel j'avouais à mon père que je l'aimais et que je pensais à lui très souvent. Il me semblait capital qu'il sache tout cela et j'espérais vivement que la dame française traduirait au plus juste le contenu de la missive.

Un après-midi, je me trouvais devant la grande porte pleine qui, les deux battants fermés, nous isolait complètement de la rue, du bruit et des regards.

A cette époque, il y avait bien peu de distraction pour les enfants comme pour les adultes dans les campagnes. Aux beaux jours, il était courant de voir, les dimanches et jours de fête mais aussi le soir, à la fraîche, des gens de tout âge sortir des sièges et s'asseoir devant les maisons pour discuter.

Ce dimanche ensoleillé était un jour propice à un tel échange.

J'étais sortie sur le trottoir et avais laissé ouverte la lourde porte en bois.

Colette et Huguette étaient passées me voir. Je les enviais. Mignonnes et délurées, elles « parlaient » déjà aux garçons ! Nous discussions de la fête foraine annuelle qui aurait lieu la semaine suivante...

Chaque année, c'était le même manège qui se montait sur la place. Je venais d'avoir la description détaillée du fils des forains qui, semblait-il, devait être très beau... quand, le regard fixe, je n'entendis bientôt plus leurs voix.

Quelle était donc cette « Coccinelle³⁷ » qui, un peu plus loin, roulait au pas et semblait chercher sa route ?

Pourquoi mon cœur se mit-il tout à coup à s'emballer ?

Il est vrai que dans les villages, à cette époque, mis à part les fermiers et les commerçants, bien peu d'habitants possédaient une automobile.

Je ne pouvais détacher ma vue de la voiture inconnue qui s'avavançait lentement vers nous...

Elle s'arrêta à notre hauteur, probablement pour un renseignement...

Je crus défaillir lorsque le conducteur descendit du véhicule et s'avança vers moi, les yeux rivés sur ma personne et non sur mes copines qui n'en perdaient pas une miette !

Bien que la silhouette fût un peu voûtée, les cheveux complètement blancs et les traits prématurément vieillis, je le reconnus aussitôt ! Etait-ce la ressemblance ou l'attrance de la chair à la chair ? Il sut me différencier et, sans hésiter, me tendit la main.

Je ne sais si le lecteur aura un jour dans sa vie vécu un moment d'une intensité telle qu'il semble impossible de lui survivre !

Pieds scotchés au sol, esprit voguant dans un monde parallèle, volonté annihilée, j'ai senti ses bras autour de moi, et, sur son épaule, je me suis mise à pleurer doucement.

Quand elle le vit, ma mère faillit s'évanouir. Mon beau-père, quant à lui, ne montra aucune émotion.

Il est resté trois jours.

³⁷ VW-Käfer.

Text 9

Paul Eluard: *Comprenez qui voudra* (1944)

Comprenez qui voudra	<u>comprenez</u> ... : <u>subjonctif</u> (mag verstehen, wer will)
Moi mon remords ce fut	<u>Moi</u> (Augenzeuge); <u>remords</u> : warum ? weil er nicht geholfen hat ?
La malheureuse qui resta	
sur le pavé	<u>tondue</u> ? <u>violée</u> ?
La victime raisonnable	warum <u>raisonnable</u> ? (Hatte sie recht mit ihrer Liebe ? mit ihrer Nicht-Akzeptanz des irrsinnigen Krieges?)
A la robe déchirée	
Au regard d'enfant perdue	<u>enfant perdue</u> (junges Opfer)
Découronnée défigurée	<u>Découronnée</u> : welche Krone hat sie verloren? <u>Haare</u> , <u>Krone der Unschuld/des Respekts?</u>
Celle qui ressemble aux morts	wie sehen Tote aus, die tot sind, weil sie geliebt wurden? „ <u>découronnés/défigurés</u> “
Qui sont morts pour être aimés	<u>par la violence</u>
Une fille faite pour un bouquet et couverte	<u>Gegensatz bouquet – crachat</u> ; sie verdient Blumen und wird bespuckt ;
Du noir crachat des ténèbres	<u>bespuckt von der Dunkelheit: Ihr blühendes Leben ist dunkel geworden</u>
une fille galante	<u>filles galantes</u> : zweideutig
Comme une aurore de premier mai	<u>aurore – premier mai</u> (Morgenröte, Frühling, Jugend)
La plus aimable bête	<u>aimable bête</u> : warum <u>Tier</u> ? <u>gejagtes Tier</u> ? <u>Instinktwesen</u> ? <u>naives Wesen</u>
Souillée et qui n'a pas compris	<u>souillée</u> : wer hat sie beschmutzt ohne dass sie dies verstanden hat? <u>der deutsche Soldat? Ihre französischen Demütiger jetzt?</u>
Quelle est souillée	
Une bête prise au piège	<u>piège</u> : wem ist sie in die Falle gegangen?(dem deutschen Liebhaber? Den französischen Schergen?) (prendre qn au piège – jdn. erwischen)
Des amateurs de beauté	<u>amateurs de beauté</u> : wer sind diese? <u>die deutschen Soldaten? eifersüchtige Franzosen?</u>
Et ma mère la femme	Warum hier die <u>Mutter</u> ? (Mutter – Frau – Geliebte: 3 existentielle Wesen der Frau)
Voudrait bien dorloter	<u>dorloter</u> : entourer de tendresse (Zärtlichkeit); <u>erinnert an eine Piété</u> (sonst: verwöhnen)
Cette image idéale	<u>image idéale</u> : (gedemütigte Frau, Opfer der von Männern gemachten Kriege = überzeitliches Bild der Frau, Mutter, Geliebten; <u>idéale</u> < <u>IDÉE</u> (Verkörperung der Idee der Frau als leidendes Wesen durch den Mann, den Krieg)
De son malheur sur terre	

Text 10

Georges Brassens: *La Tondue* ([YouTube Georges Brassens : La Tondue ; texte et musique](#))

La belle qui couchait avec le roi de Prusse, avec le roi de Prusse	<u>Roi de Prusse</u> : les Prussiens = les Allemands ; loc. travailler pour le roi de Prusse = travailler pour rien ;
À qui l'on a tondû le crâne rasibus, le crâne rasibus	<u>rasibus</u> = très rasé
Son penchant prononcé pour les « ich liebe Dich », pour les « ich liebe Dich »	
Lui valut porter quelques cheveux postiches, quelques cheveux postiches	les <u>cheveux postiches</u> – perruque qu'elle portera après la tonte
Les braves sans-culottes et les bonnets phrygiens, et les bonnets phrygiens	Allusion à la Révolution française de 1789, époque de patriotisme, mais aussi de la Terreur ; <u>bonnet phrygien</u> - symbole de la liberté
Ont livré sa crinière à un tondeur de chiens, à un tondeur de chiens	<u>la toison</u> : poil d'animal (mouton)
J'aurais dû prendre un peu parti pour sa toison, parti pour sa toison	<u>chignon</u> : cheveux noués dans la nuque
J'aurais dû dire un mot pour sauver son chignon, pour sauver son chignon	
Mais je n'ai pas bougé du fond de ma torpeur, du fond de ma torpeur	<u>torpeur</u> – attitude passive; inactivité, psychique et physique
Les coupeurs de cheveux en quatre m'ont fait peur, m'ont fait peur	<u>coupeurs de cheveux</u> : les tondeurs; couper les cheveux en quatre – chercher excessivement tous les détails (jeu de mots) (Haarspaltreien)
Quand pire qu'une brosse, elle eut été tondue, elle eut été tondue	un <u>accroche-cœur</u> : petite mèche de cheveux en forme de boucle sur le front
J'ai dit : « C'est malheureux ces accroche-cœurs perdus, ces accroche-cœurs perdus ».	(allemand : Herrenwinker)
Et, ramassant l'un d'eux qui traînait dans l'ornière, qui traînait dans l'ornière	on met la <u>rosette d'un ordre</u> (par ex. de la Légion d'Honneur) à la boutonnière ; l' <u>accroche-cœur</u> dans la boutonnière = provocation
Je l'ai comme une fleur mis à ma boutonnière, mis à ma boutonnière	<u>arborer</u> – montrer avec fierté
En me voyant partir arborant mon toupet, arborant mon toupet	<u>le toupet</u> : jeu de mots : le toupet = touffe de cheveux ;
Tous ces coupeurs de nattes m'ont pris pour un suspect, m'ont pris pour un suspect	<u>mais aussi (familier)</u> : courage : il a du toupet = il a du courage
Comme de la patrie je ne mérite guère, je ne mérite guère	<u>Croix d'Honneur</u> : ordre pour des mérites civils et militaires depuis Napoléon ; <u>Croix de Guerre</u> – mérites militaires depuis 1915
J'ai pas la Croix d'Honneur, j'ai pas la Croix de Guerre	
Et je n'en souffre pas avec trop de rigueur, avec trop de rigueur	<u>rosette</u> : rose – fleur (v.p.h. symbole de la paix) ; <u>rosette – petite rose</u> //
J'ai ma rosette à moi : c'est un accroche-cœur, c'est un accroche-cœur	<u>rosette</u> – signe d'un ordre (la rosette de la Légion d'Honneur)

Die *Strukturlegetechnik* zur Förderung der Lesekompetenz im 1. Jahr Italienischunterricht in der gymnasialen Oberstufe

Sabine Lambergar (Essen)

Abstract:

Wenn Lesen als ein aktiver Vorgang der Konstruktion von Bedeutung zu verstehen ist, so eignen sich zur Unterstützung des Leseverstehens besonders solche Verfahren, die auf Konstruktion des Sachverhalts, Integration von Vorwissen und Anwendung des Gelernten abzielen. Die Leser sollen dazu angeleitet werden, durch bildhaftes Vorstellen, Anreichern und Ergänzen, durch netzartiges Verbinden von Textstellen Beziehungen zwischen einem Text und eigenen Erfahrungen bzw. dem eigenen Vorwissen herzustellen. So gelangen sie zu einem vertieften Verstehen des Textes. Gerade in der 3. Fremdsprache, deren Curriculum durch eine hohe Progression und den frühen Einsatz authentischer Texte gekennzeichnet ist, stellt die Auseinandersetzung mit Texten eine besondere Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund setzt der folgende Beitrag an: Am Beispiel der *Strukturlegetechnik* (*concept mapping*) soll anhand eines Ausschnitts aus ‚Pasta per due‘ von Giovanni Ducci eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie durch die Visualisierung und Gliederung einzelner Elemente einer Geschichte das Verständnis und das Verstehen der Lektüre erleichtert und Vorwissen aktiviert werden können. Die Strukturlegetechnik hilft den Lesern, ihre individuellen mentalen Netze sichtbar zu machen, indem sie Begriffskärtchen zu einem Thema arrangieren, um so die Beziehungen der tragenden Begriffe untereinander zu verdeutlichen. Die interpretative Behandlung des Themas im Unterricht setzt hier an.

Schlüsselwörter: Strukturlegetechnik im Unterricht, Lesen, kooperatives Lernen

Einleitung

Unsere Schülerinnen und Schüler¹ verfügen laut Richtlinien NRW für das Fach Italienisch in der Sekundarstufe II (1999: 24) „über breit gefächerte Leseerfahrungen und sind in der Lage, medial unterschiedlich vermittelte Texte diverser Textsorten global, detailliert und selektiv zu verstehen“. Dabei wird „Verstehen“ in der Literatur allgemein als Bedeutungskonstruktion abgebildet, bei der durch *bottom-up* und *top-down processing* neues und

¹ Im Folgenden mit SuS abgekürzt.

vorhandenes Wissen miteinander interagieren (Henseler & Surkamp, 2010). Die den folgenden Beitrag bestimmende Methodik fokussiert auf den Leser, auf dessen Reflexionsfähigkeit und Metakognition. Leitende Fragen sind: Warum empfinden die Leser den Text in einer bestimmten Art und Weise? Wie kontrollieren sie ihre Motivation? Welche methodischen Schritte unternehmen sie? – Vor dem Hintergrund solcher Fragen gestaltet sich die Rolle der Lehrperson neu. Auch dieser Aspekt soll zur Sprache kommen. Der folgende Artikel schildert ein Unterrichtsbeispiel zur Förderung von Lesekompetenz durch kooperative Verfahren und Strukturlegetechnik² (im Weiteren SLT). Die Lerngruppe befand sich im 1. Lernjahr. SLT wurde innerhalb der *pre-reading activity* zur Erschließung der ersten zwei Kapitel einer Ganzschrift eingesetzt³.

1 *Pasta per Due*

1.1 Zusammenfassung

‘Pasta per due’ von Giovanni Ducci, erschienen in der Collana *Italiano Facile*, Alma Edizione. Firenze. 2002 (1° edizione), schildert die Begegnung zweier junger Menschen verschiedener Nationalitäten: Libero, 35 Jahre alt, Italiener und wohnhaft in Rom mit Minni, eine 28 Jahre alten Thailänderin aus Bangkok. Sie lernen sich über das Internet kennen, und Minni wagt trotz geringer Sprachkenntnisse den Schritt, nach Italien zu reisen. Was passiert in einer solchen Situation? Natürlich zahlreiche (vergnügliiche) Missverständnisse und amüsante Begebenheiten, die die Lernenden dazu anregen,

² Die Strukturlegetechnik kann auch in Einzelarbeit erfolgen, ist jedoch für dieses Unterrichtsvorhaben als kooperatives Verfahren ertragreicher. Das Verfahren SLT wird in Kapitel 2 näher erläutert.

³ Zu SLT:

<http://lehrerfortbildung-bw.de/bs/berufsbezogen/textiltechnik/material/841581methoden/lege/>

über Charakteristika des Italienischen zu reflektieren und interkulturelle Besonderheiten kennenzulernen.

1.2 Präpädagogische Analyse

Von seinem Schwierigkeitsgrad her gesehen ist der Text im Einführungskurs im 2. Halbjahr des 1. Lernjahres einsetzbar. Gerade gegen Ende des 1. Lernjahres schätzen die Lernenden eine Abwechslung bezüglich der Materialien und Aktivitäten. Die Lektüre trifft aufgrund des relativ geringen sprachlichen Schwierigkeitsgrades und der vielfach humoristischen Komponente auf ein hohes Motivationspotential. Nach jedem Kapitel werden kleine Übungen zum Leseverstehen, Wortschatz und/oder zur Grammatik angeboten, letztere beschränken sich auf *articoli*, *preposizioni articolate*, *aggettivi possessivi*, *verbi nel presente*.

Die Behandlung der Geschichte mittels SLT als Einstieg und der anschließenden Produktion eines „*Libro nella scatola*“⁴ decken die Obligatorik des Lehrplans NRW (1999, 17-25) u.a. in folgenden Punkten ab:

- Der Text trägt durch die zahlreichen zielkulturellen Informationen (*il calcio*, *giocare a briscola*, etc.) zur Ausbildung interkultureller Wissens- bzw. Kompetenzressourcen bei.
- SLT und das „*Libro nella scatola*“ werden als neue Verfahren für die Interpretation von Texten angeboten. Damit wird das methodische Repertoire der SuS erweitert.
- Die individuelle Strukturierung der Schlüsselbegriffe im Rahmen von SLT sowie die Gestaltung der *scatola* leiten zur eigenständigen Sprachproduktion an (die sich in Sprachproduktionsmodellen als Abarbeiten aller Sprachverarbeitungsstufen zwischen Konzeptualisator und Artikulation an).

⁴ Auf dieses Verfahren kann in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen werden. Für nähere Informationen vgl. Grieser-Kindel (2009: 52, 59).

lation darstellen lässt [z.B. Tesch 2010]). Hiermit sind starke Erwerbseffekte verbunden.

Darüber hinaus entspricht die Lernaufgabe den Zielen des Italienischunterrichts schon insofern, als sie die Textrezeptionskompetenz verlangt, indem die selbstständige Anwendung von unterschiedlichen Texterschließungstechniken individuell als auch in kooperativen Arbeitsformen gefördert wird.

Für den betreffenden Kurs ließ sich die Textarbeit in zwei Phasen aufteilen: Die erste wurde getragen von SLT im Vorfeld der Lektüre. Hier konnten bereits Hypothesen gebildet sowie Wissensbestände aktiviert und im Abgleich mit dem Original der Kapitel 1 und 2 erweitert werden. Auf das Verfahren, insbesondere auf Durchführung und Ergebnisse soll im Folgenden kurz eingegangen werden. Dabei steht die Erprobung der Eignung dieser Methode im Fokus.

Der zweite Teil, die Erstellung eines ‚Libro nella scatola‘ durch jeden einzelnen Lerner, erfolgte wahlweise in Einzel- oder Partnerarbeit außerhalb des Unterrichts. Die Präsentation der Produkte im Plenum bestimmte in angemessener Weise einen Teil der mündlichen Mitarbeitsnote für das Quartal mit. Dieser Teil der Textarbeit muss hier nicht weiter ausgeführt werden.

2 Das Verfahren *Strukturlegetechnik* als Einstieg in die Lektüre

Die Idee, eine Lektüre inhaltlich und/oder sprachlich im Vorfeld zu entlasten, ist nicht neu und wird wohl mittels unterschiedlicher Verfahren auch im Italienischunterricht durchgeführt. Was ist nun das Besondere der SLT und inwiefern unterscheidet sie sich von einem „gängigen“ Einstieg über den Titel, das Bild, etc. der Lektüre? In diesem Kapitel soll das Verfahren im

Allgemeinen und in Bezug auf den ausgewählten Textausschnitt erläutert werden. Abschließend wird ein kurzer Blick auf die Kompetenzerweiterung geworfen, welche die positiven Konsequenzen des Einsatzes eines solchen Verfahrens klar definiert.

Wissen wird in Form von semantischen Netzwerken abgespeichert. Die Strukturlegetechnik hilft Schülerinnen und Schülern, ihre Netzwerke sichtbar zu machen, indem sie Begriffskärtchen zu einem Thema arrangieren, um so die Beziehungen der Begriffe untereinander zu verdeutlichen. (Grieser-Kindel 2009: 67)

In der qualitativen empirischen Forschung wird die SLT eingesetzt, um Placebo-Effekte zu verringern. Dies geschieht dadurch, dass in der Vorphase eines Interviews die Probanden gebeten werden, wichtige Begriffe zu nennen, die ihnen im Rahmen einer bestimmten Thematik einfallen und diese zu ordnen. Damit und durch die dann folgende Anordnung bzw. gegebenenfalls Ergänzung der auf Kärtchen geschriebenen Begriffe ist die inhaltliche Richtung des Interviews vorgegeben. Der Interviewer formuliert nun seine Leitfragen aus der Sicht des Probanden. Ziel der SLT ist es, Input-Output-Effekte zu verhindern, die zwangsläufig eintreten, wenn eine Information (z.B. eine Frage) gesetzt wird. SLT ist damit auch ein Verfahren der Wissensdiagnose, das auch im Sinne der Lerndiagnostik und der Lernsteuerung (Individualisierungsprinzip) eingesetzt werden kann.

Je nach dem Grad der Offenheit der Steuerung können die Begriffe von den SuS, d.h. von jeder/m einzelnen selbst entwickelt oder aber lehrseitig vorgegeben werden. Im ersten Fall zielt das Verfahren stark auf die Förderung von Sprachlernkompetenz (vgl. [KMK 2012](#) in den *Bildungsstandards*), im zweiten Fall bleibt die Steuerung deutlich lehrseitig determiniert und die Möglichkeit zu lernseitig planvollem Lernen eingeschränkt. Wir kennen ähnliche Gegensätze, resultierend aus dem Grad der Offenheit, von den unterschiedlichen Formen des *scaffolding*.

In Koppelung von SLT mit lernseitig kooperativen Verfahren ist zu unterstreichen, dass die Nennung und die Anordnung von Begriffen immer nur Aktivität eines Individuums sein kann (SuS können nicht zusammen denken, nicht einmal unkoordiniert im Chor sprechen!). Während der Kooperation können allerdings unterschiedliche Begriffsarrangements ‚ausgehandelt‘ werden. In dieser Phase findet eine intensive Auseinandersetzung mit möglichen Inhalten statt. Hier bietet es sich auch an, entsprechende Gemeinschaftsprodukte – z.B. eine gemeinsam verantwortete Präsentation – zu erstellen.

In jedem Fall ist die Erstellung und Auswertung der *mappa concettuale* für die SuS eine anspruchsvolle Aufgabe, deren einzelne Schritte im Folgenden beschrieben werden (im Folgenden nach Grieser-Kindel 2009: 67ff.).

3 Lernziele in Verbindung mit SLT

Die SLT lässt sich sowohl in der Phase der *pre-/while-* als auch der *post-reading activities* einsetzen:

- SLT dient zur Sichtbarmachung des lern- bzw. themenrelevanten schülerseitigen Vorwissens oder von neu erworbenen Wissensbeständen.
- Sie visualisiert Beziehungen, hierarchische und horizontal interagierende Strukturen zwischen den Elementen eines Themas (z.B. inhaltliche Elemente eines Sachthemas, Figuren in fiktionalen Texten, Handlungen, Ideen...).
- SLT kann durch die Kombination mit weiteren Verfahren (Sortieren, Austauschen, Bewerten) zu einem tieferen (Lese-)Verstehen führen.

Einsatzanlässe

Die Methode eignet sich zur

- Aktivierung des relevanten Vorwissens,
- Strukturierung von Themen und Inhalten (Wortfelder, personale Konstellationen z.B. in Romanen, Zuordnung von Eigenschaften, Orten).

Dies geschieht entweder im Vorfeld der Behandlung von Texten oder während der Auseinandersetzung mit einem Text oder einem Sachverhalt. Dieser kann auch ‚nicht-textgestützt sein‘, z.B. wenn es sich um die Sichtbarmachung von subjektiven Theorien handelt.

- Da die Strukturierung und Auslotung zentraler Begriffe eine gute Vorbereitung auf Prüfungen ist, ist die SLT durchaus auch eine Strategie aus dem Feld der Lernkompetenzen.

4 Methodische Spezifizierung

In der Unterrichtsreihe wurde eine eng steuernde Variante der SLT gewählt. Die Abfolge der Schritte war wie folgt:

- Die Lehrperson wählte Begriffe, Wörter oder Sätze aus, die SuS systematisieren sollten: Oberbegriffe finden, strukturieren, Wortfelder erarbeiten ... und dabei Problembewusstheit entwickeln. Alternativ hätten die Begriffe auch von SuS gewählt werden können. In diesem Fall wurden die Begriffe lehrseitig so gewählt, dass sie sowohl eine lexikalische Vorentlastung für den Text als auch einen ersten thematischen Zugriff bieten sollten.
- Die Strukturbilder wurden von den SuS gelegt, d.h. die Kärtchen mit den vorgegebenen und/oder selbst erstellten Begriffen in eine sinnvolle Ordnung gebracht, welche die SuS im Anschluss erläuterten. In diesem Beispiel sollten die SuS aus den vorgegebenen und eigenen Begriffen eine Geschichte (re-) konstruieren und damit einen ersten thematischen Zugriff auf die Lektüre finden.
- Material: Karteikarten, Arbeitsblatt in zwei verschiedenen Farben mit Begriffen (oder Sätzen) zum Ausschneiden, Schere, Klebstoff, Redemittel für die Partnerarbeit, um das Gespräch in der Fremdsprache aufrecht zu erhalten.

4.1 Möglicher Unterrichtsverlauf und Alternativen

- Die SuS zerschneiden das Arbeitsblatt mit den Begriffen (im Einzelfall können es auch kurze Sätze sein). Alternative: Lehrseitig werden vorbereitete Karten mitgebracht und von den SuS strukturiert. Für die spätere Partnerarbeit ist es einfacher, wenn die Partner der nächsten Phase verschiedenfarbige Arbeitsblätter haben, da dies die Sortierung nach der Partnerarbeit erleichtert.

Die SuS sichten die Begriffe in Einzel- oder Partnerarbeit und teilen sie auf in die Begriffe oder Sätze, die sie erklären können und diejenigen, bei denen sie noch Erklärungsbedarf haben. Der Erklärungsbedarf kann sich auch auf Wortbedeutungen, Aussprache oder den Textzusammenhang beziehen.

- In Partner- oder Gruppenarbeit werden die unklaren Begriffe geklärt. Ausstehende unklare Begriffe können durch Nachfragen in einer eventuellen Plenumsphase besprochen werden.
- Nun stellen die SuS sicher, dass sie einen vollständigen Kartensatz haben (farbige Kodierung der Karten). Anschließend versuchen sie in Einzel- oder Partnerarbeit die Beziehung der Begriffe zueinander durch das Arrangement der Kärtchen klarzumachen.
- In einer Gruppenarbeit erklären sich die S sodann ihre Strukturen und begründen ihre Entscheidungen. Dabei können die Kärtchen neu arrangiert werden. Hier sollen die SuS die neuen Redemittel verwenden.
- Ein Paar kann seine Sortieraufgabe mit Folienschnipseln auf dem Overhead-Projektor an der Tafel (Tafelmagnete) erledigen. Diese Lösung ist dann Grundlage für eine Diskussions- bzw. Auswertungsphase im Plenum.

- Alternativ kann sich an die Sortieraufgabe auch eine Phase anschließen, in der die Paare Fragen stellen oder Schwierigkeiten thematisieren können, die sich ergeben haben.

Tipp:

In der Regel sollte die Anzahl der unbekannten Begriffe möglichst gering gehalten werden, damit die Motivation für den Umgang mit den neuen Begriffen und damit für die sprachliche Produktion erhalten bleibt.

4.2 Auswahl des Textausschnitts im Rahmen der Strukturlegetechnik als *pre-reading activity*

Zunächst einmal war es mir wichtig, den Lernenden einen größeren kontextuellen Zusammenhang zu bieten, in dem sich ihre Leseaktivität bewegen sollte. Eine erste Interpretation des Titels oder auch des Titelbildes kam nicht in Frage, da diese lediglich eine Begebenheit zwischen den Protagonisten abbilden. Vielmehr war es mir aufgrund des neuen Themas der Lektüre (interkulturelle/sprachliche Missverständnisse) ein Anliegen, durch die Auswahl der Begriffe vorhandene Wissensbestände der SuS zu aktivieren (z.B. im Bereich Wortschatz: Vokabular aus anderen Sprachen ableiten lassen). Durch die Kombination der Begriffe und Sätze in Kooperation mit den Mitschülern sind kleine Geschichten entstanden, die einerseits zu Hypothesen in Bezug auf die tatsächlichen inhaltlichen Elemente der *storia* führten, andererseits aber auch schon im Vorfeld mögliche Deutungen in Frage stellten, die in der Gruppe erweitert oder revidiert werden konnten. Die ersten zwei Kapitel eignen sich dafür sehr gut, da das Wortmaterial⁵ hinreichend Aufschluss über Protagonisten, Ort und Eingangssituation gibt und schon auf ein Wortspiel („libero!!!“) hinweist. Des Weiteren passen die ausgewählten Begriffe zu einem großen Teil gut zusammen, wobei einige „intrusi“, wie beispielsweise

⁵ s. Aufgabenblatt im Anhang

„un animale pericoloso“ die Schülerinnen dazu anregt, besonders humorvolle Geschichten zu erfinden.

In dem vorliegenden Kurs der EF hat diese Aufgabe sehr gut funktioniert. Die Aufgabe wurde in einer Doppelstunde bewältigt, in der die Lernenden sehr neugierig darauf waren, den Originaltext zu lesen. Der weitere Verlauf der Texterschließung verlief selbständig, ohne lehrseitige Hilfe, und mündete in der Präsentation und Evaluation der *Libri nella scatola* ein.

5 Kompetenzerweiterung

Wie man dem Aufgabenapparat entnehmen kann⁶, werden innerhalb des angestrebten Kompetenzziels ‚die SuS zur eigenständigen Texterschließung anzuleiten‘ wichtige Teilkompetenzen erweitert. Darunter fallen Entschlüsselungsstrategien bezüglich des neuen Wortschatzes, die Strukturierung von Informationen, die Förderung von selbständigem, individuellem und eigenverantwortlichem Arbeiten und die Förderung des mündlichen Gebrauchs des Italienischen als Arbeitssprache in den Austauschphasen (vgl. Aufgabenapparat)⁷. Durch das Erkennen von Zusammenhängen zwischen den Begriffen und dem Hinzufügen eigener Ideen erweitern sie ihre Kompetenz im produktiven Umgang mit Texten, werden sich ihres schon vorhandenen Wissens bewusst und setzen es kontextuell angemessen ein. Natürlich werden diese Veränderungen begründet und dargelegt. Auch wenn diese *attività* schwerpunktmäßig die Lesekompetenz ins Auge fasst, so spielen auch die Sprech- und die Kooperationsfähigkeit eine entscheidende Rolle.

Die SuS hatten nach der Einübungsphase weniger Hemmungen, ihre Ge-

⁶ s. Anhang

⁷ Es wird immer wieder beklagt, dass die SuS in den Arbeitsphasen der Gruppen- oder Partnerarbeit die Zielsprache nicht benutzen. Dies kann dadurch abgemildert werden, dass die SuS ein knappes zielsprachliches Protokoll über ihre eigenen Arbeitsüberlegungen führen, dass dann in die Präsentation hineingenommen wird.

schichten mündlich vorzutragen und arbeiteten in den Partner- und Gruppenarbeitsphasen fruchtbar zusammen. Der selbstständige Umgang mit der Lektüre hat ihnen gefallen und sie zu guten Ergebnissen geführt. Damit hat sich aus Sicht der Lehrerin die SLT als eine Strategie zur Leseförderung bewährt.

Bibliographie

- Ducci, G. (2002): *Pasta per due*. Firenze: Alma Edizioni.
- Grieser-Kindel, C. et.al. (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5-12*. Paderborn: Schöningh.
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet W. & Königs, F. G (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 87-91.
- KMK (2012): [Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache \(Englisch/Französisch\) für die Allgemeine Hochschulreife](#) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)
- Mandel H. & Fischer F. (Hrsg.) (2000): *Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mappingtechniken*. Göttingen: Hofgreffe.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Hörverstehen. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 72-85.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Schreiben und Kompetenzsteuerung. In: Meißner & Tesch (Hrsg.), 113-130.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze.
- NRW (1999) = *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen. Italienisch*. Herausgegeben vom MSWWF NRW, Frechen: Ritterbach.
- Spinelli, B. & Parizzi F. (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Modern Language Division, Strasbourg. Auch: Milano: La Nuova Italia.

ANHANG

Die entwickelten Aufgaben sind auf Grundlage des Beispiels aus dem *Method Guide* entstanden. Sie wurden natürlich fach- und lerngruppenspezifisch angepasst.

Aufgaben

Le parole/ le frasi della mappa concettuale

Libero Belmondo	tutti i giorni controlla le e-mail	non si conoscono	Vieni a prendere un caffè a casa mia?	All'aeroporto Leonardo da Vinci
allegro	Roma	Minni ha paura	un tassista	un animale pericoloso
capire bene la (loro) lingua	Thailandia	comunicare	Il mio taxi è "libero"	essere in ritardo

Mappa concettuale (compiti):

Chiarite il significato delle parole sconosciute. Domandate al vostro compagno. Se lui/lei non lo sa, guardate nel dizionario o domandate l'insegnante. (Klärt die unbekannten Wörter zunächst zu zweit. Wenn das nicht ausreicht, fragt den Lehrer oder schaut ins Wörterbuch)

>>> 5 minuti



2. Mettete in ordine le parole ed espressioni e cercate di costruire una mappa concettuale. Di che cosa tratta la storia? Potete completare le caselle vuote con le vostre idee. Esercitate la presentazione della mappa concettuale in italiano. (Ordnet die Begriffe und versucht, ein Begriffsnetz zu erstellen. Wovon handelt die Geschichte? Ihr könnt die leeren Kästchen mit euren Ideen füllen! Übt dann die mündliche Präsentation eures Begriffsnetztes auf Italienisch) >>>> 10 minuti



3. Presentate la vostra mappa concettuale all'altro gruppo. Ascoltate la descrizione della mappa concettuale dell'altro gruppo. Se necessario, completate o modificate la vostra mappa concettuale. >>> 5 minuti



4. Un gruppo presenta la sua mappa concettuale. Gli altri gruppi completano la storia con le loro informazioni.

Espressioni utili che gli alunni utilizzano durante il lavoro.

Per lavorare in due:

Che cosa significa questa parola/frase ?	Secondo me questa parola/frase significa...
Secondo me, questa frase o parole va insieme con ... perché trattano di..... (Meiner Meinung nach passen diese Begriffe oder Sätze zusammen, da sie beide von.... handeln).	Sì, d'accordo. No, non sono d'accordo. Secondo me questa frase/queste parole vanno insieme perché ...
Secondo me la storia comincia così.... Secondo me, il tema della storia è... i protagonisti (die Protagonisten) sono/ hanno/vogliono/fanno...	Sì, d'accordo. No, non sono d'accordo. Secondo me il tema della storia è piuttosto (eher)... La storia tratta di..... Per me, i protagonisti...
Ti piace questa storia?	Sì, mi piace. No, non mi piace molto.

Per lavorare in quattro:

Noi abbiamo queste frasi /parole che vanno insieme, perché..... e voi?	Noi abbiamo queste frasi/ espressioni che vanno insieme, perché.... Qui si trovano queste parole, perché... .
Per noi, la storia tratta di....	Sì, siamo d'accordo. No, non siamo d'accordo. Noi preferiamo questa versione perché ...
Noi preferiamo questa frase qui, perché tratta di ... Siete d'accordo?	Sì, siamo d'accordo. No, non siamo d'accordo. Noi preferiamo questa espressione in questo posto perché tratta di...
Vogliamo ancora cambiare delle parole o espressioni? (Sollen wir noch Wörter oder Ausdrücke verändern?)	Cambiamo... perché ...

Wozu lesen wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht?¹

Lothar Bredella † (Gießen)

Abstract:

Der Beitrag diskutiert den Stellenwert von Literatur im Bildungsprozess der Lernenden sowie die Ausbildung literarisch-ästhetischer Kompetenzen durch das Rezipieren von Texten. Lesen wird verstanden als dialogischer Prozess, der weit über eine bloße Informationsentnahme hinausgeht: Durch die Möglichkeit des Sich-Hineinversetzens in die Protagonisten einer Geschichte können auf Rezipientenseite komplexe affektive und kognitive Kompetenzen ausgebildet werden, die nicht zuletzt für das interkulturelle Verstehen von zentraler Bedeutung sind.

Schlüsselwörter: Empathie, Fremdverstehen, interkulturelles Lernen, Lesen, Leseprozess, Literaturdidaktik

Die PISA-Studie hat erreicht, dass dem Lesen verstärkte Aufmerksamkeit zukommt. Doch im Mittelpunkt der gegenwärtigen Diskussion um das Lesen stehen Sachtexte; und Lesekompetenz wird nicht selten auf Informationsentnahme verkürzt. Hinzukommt eine Verengung des Bildungsbegriffs, wenn Bildung in den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards als Output bestimmt wird und nur noch Inhalte gelehrt und gelernt werden sollen, die "prinzipiell mit Testverfahren erfasst werden können" (BMBF 2003: 19). In einer solchen Situation haben Geschichten bzw. literarische Texte einen schweren Stand. In der Pisa-Studie ist das Verhältnis von Sachtexten zu Geschichten ungefähr 1 zu 10. Ob dieses Verhältnis gut oder schlecht ist, können wir erst beantworten, wenn wir geklärt haben, was die Lektüre von Geschichten für die geistige Entwicklung der Lernenden leistet. Dabei ist es wichtig, darauf zu achten, wie wir Geschichten lesen.

¹ Den vorliegenden Aufsatz habe ich zu einem umfassenderen Beitrag in meinem Buch *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit* ausgebaut.

Wenn wir sie wie Sachtexte lesen, können wir auf ihre Lektüre verzichten. Im Rahmen der Pisa-Studie ist ein Auszug aus dem Stück *Amanda und die Herzogin* von Jean Anouilh mit den gestellten Aufgaben veröffentlicht worden. Mit einer Multiple-Choice-Aufgabe wird die Aufmerksamkeit auf die Regieanweisungen gelenkt. Die Aufgabe lautet: "Im Skript des Stückes gibt es außer den Wörtern, die die Schauspieler sprechen, auch noch Anweisungen, die Schauspieler und Theatertechniker ausführen müssen. Wie kann man diese Anweisungen im Skript erkennen?" (PISA 2000: 39) Die richtige Antwort lautet: Regieanweisungen sind kursiv gedruckt. Anschließend wird den Schülern ein Text vorgelegt, in dem verschiedene Theaterberufe definiert werden, und es wird die Aufgabe gestellt, in eine Tabelle, in der die Theaterberufe genannt werden, die entsprechenden Passagen aus der Bühnenanweisung zu *Amanda und die Herzogin* einzutragen. Die Aufgabe lautet:

Die Tabelle enthält eine Liste von Theatertechnikern, die bei der Aufführung dieses Auszuges aus dem Skript beteiligt sind. Vervollständige die Tabelle, indem du jeweils eine genaue Bühnenanweisung aus dem TEXT 1 einträgst, welche die Beteiligung des betreffenden Technikers erfordert. (Ibid.)

Wir müssen noch genauer bestimmen, wie wir Geschichten lesen, aber wir können hier schon sagen, dass diese Aufgaben nicht erfassen, was Geschichten kennzeichnet. In *Mimesis as Make-Believe* schreibt Kandall Walton über Hören und Lesen von Geschichten:

We don't just observe fictional worlds from without. We live in them [...] (together with Anna Karenina and Emma Bovary and Robinson Crusoe and the others, sharing their joys and sorrows, rejoicing and communicating with them, admiring and detesting them. (Walton 1993: 237)

Wenn wir dieser Auffassung folgen, versetzen wir uns bei der Rezeption von Geschichten in Charaktere und nehmen Anteil an ihrem Schicksal. Wir

entwickeln Empathiefähigkeit und teilen ihre Freude und Sorgen. Und wir entwickeln Urteilsfähigkeit, wenn wir ihr Handeln und Erleben bewundern oder verabscheuen. Bei diesen Überlegungen können wir schon eine grundsätzliche Einsicht über das Lesen gewinnen. Lesen kann nicht als ein monologischer Prozess, bei dem der Leser nur Informationen aufnimmt, sondern muss als ein dialogischer Prozess verstanden werden, bei dem er auf das, was er versteht, auch antwortet, sei es dass er das Verhalten der Charaktere bewundert oder verabscheut. John Gardner sucht den hier angesprochenen Sachverhalt zu erfassen, indem er zwischen "Wissen" und "Verstehen" unterscheidet:

Though a distinction between knowledge and understanding may seem abstruse, it is one we recognize in everyday speech: I can "understand" you, having felt the coherence of your speech, gestures, behavior but we all agree that no human being can really "know" another one. If I say I "know" you, I mean I know some of the classifications which help to identify you: your name, features, occupation, age, religion, persuasion, and so on. (Gardner 2000: 139)

Diese ersten Überlegungen können erkennen lassen, warum es für die Literaturdidaktik notwendig ist, den Rezeptionsprozess und die Funktion von Geschichten näher zu bestimmen. Nur so können wir begründet entscheiden, ob wir sie im Fremdsprachenunterricht lesen sollen. Wolfgang Hallet sieht die Aufgabe der Literaturdidaktik in "der Vermittlung von und der Begegnung mit fremdsprachigen Literaturen und literarischen Texten in Bildungsinstitutionen, vornehmlich an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen" und hebt vier Teildisziplinen hervor. Die erste lautet: "Sie ist zum ersten eine Theorie vom Stellenwert der Literatur in Bildungsprozessen und den Rahmenbedingungen, Bildungszielen und Orientierungen, die mit dem institutionellen fremdsprachlichen Literaturunterricht verknüpft sind" (Hallet 2010: 201). In meinem Beitrag wende ich mich dieser ersten Teildisziplin zu und suche das Bildungspotenzial von Geschichten, besonders

literarischen Geschichten, zu bestimmen: Wenn wir uns an dem Begriff "Geschichten" orientieren, stellt sich die Frage nach der Unterscheidung zwischen faktualen und fiktionalen Geschichten. Zu ersteren gehören die Geschichten, die die Historiker erzählen, die wir über unsere Erlebnisse erzählen und die wir vor Gericht erzählen und mit denen wir unsere Unschuld beweisen wollen. Zu letzteren gehören Märchen, Romane, Dramen, Kurzgeschichten und Spielfilme. Bei ihnen stellt sich die Frage, ob sie als fiktionale Geschichten überhaupt einen Wahrheits- und Erkenntnisanspruch erheben können, und die Beantwortung dieser Frage hat weitreichende Konsequenzen für die Frage, ob wir sie im Fremdsprachenunterricht lesen oder nicht lesen sollen. Oft wird gesagt, dass sie keinen Wahrheitsanspruch erheben können, weil sie sich nicht auf eine Welt außerhalb der Geschichte beziehen. Ihre Welt ist weder wahr noch falsch, sondern sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie von einem Autor entworfen wird. Frank Zipfel definiert Fiktionalität wie folgt: "Die Geschichte handelt von nicht-wirklichen Ereignissen, nicht-wirklichen Figuren, nicht-wirklichen Orten oder nicht-wirklichen Zeiten" (Zipfel 2009: 290). Für ihn sind fiktive Geschichten aber auch nie ganz unwirklich:

Die Welt einer fiktiven Geschichte, die so genannte fiktive Welt, basiert immer (wenn auch in unterschiedlichem Maße) auf der Welt unserer Wirklichkeitskonzeption. Der Zusammenhang fiktiver und realer Welt kann durch das so genannte 'Realitätsprinzip' erläutert werden. Das Realitätsprinzip besagt kurz gefasst, dass eine fiktive Welt so nah wie möglich an der realen Welt konstruiert wird. (Ibid.)

Was meint Zipfel mit dem 'Realitätsprinzip'? Bedeutet es, dass fiktionale Geschichten zwar erfunden sind, aber bei dem Leser den Eindruck erwecken, dass sie sich auf die Wirklichkeit beziehen? Oder bedeutet es, dass selbst fiktionale Geschichten sich auf unsere Auffassungen von Wirklichkeit beziehen müssen, um verstanden werden zu können? Das würde bedeuten, dass "suspension of disbelief" nur in einem eingeschränkten Sinne praktiziert

werden kann und dass wir als Leser auf unser lebensweltliches Vorverständnis bei der Rezeption von Geschichten nicht verzichten können. Mit diesen Überlegungen haben wir aber noch nicht die Frage nach dem Wahrheits- und Erkenntnisanspruch beantwortet. Märchen scheinen gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie etwas erfinden, was es nicht gibt. Doch das schließt nicht aus, dass sie mit einem Anspruch auf Erkenntnis und Wahrheit auftreten. Ich will hier zur Illustration auf *Horten Hears a Who* hinweisen. Der Held dieser Geschichte, der Elefant Horten handelt nach der Devise – "A person's a person. No matter how small" – und setzt sein Leben aufs Spiel, um die winzigen Lebewesen, die Whos, die von anderen Tieren als unwertes Leben betrachtet werden, zu retten. Diese Geschichte spielt an einem nicht-wirklichen Ort zu einer nicht-wirklichen Zeit. Sie existiert nur in dieser Geschichte, aber das Thema, dass Menschen als unwertes Leben vernichtet werden, verweist auf unsere Welt; und die Geschichte will ihre Leser von einer moralischen Wahrheit überzeugen (siehe die ausführliche Interpretation in Boyd 2009: 319-379). Insofern erweist sich das Verhältnis von Fiktionalität und Realität komplexer als es auf den ersten Blick aussieht.

Nehmen wir als ein zweites Beispiel für Fiktion: den postkolonialen Roman *Small Island* von Andrea Levy, der beschreibt, wie sich England nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt, und der die Rechtfertigung des englischen Kolonialismus, die besagt, dass sich England als eine gute Mutter um ihre Kinder in den Kolonien sorgt, als eine Illusion enthüllt. Insofern sucht der Roman das Englandbild seiner Leser zu verändern. Das kann er nur, wenn er sich auf England bezieht und seine Leser ein bestimmtes Vorwissen über England besitzen. Er bildet zwar die Welt, auf die er sich bezieht, nicht ab. Aber es wäre falsch zu sagen, dass der Roman an "einem nicht-wirklichen Ort" zu einer "nicht-wirklichen Zeit" spielt. Wir könnten die dargestellte Welt ohne unser geographisches und

historisches Wissen über England, den Kolonialismus und den Zweiten Weltkrieg nicht verstehen. Nur weil der Roman Wissen voraussetzt, kann er es auch in einigen Punkten zu korrigieren suchen: Unser Englandbild soll nach der Lektüre des Romans ein anderes sein als vorher (siehe zur Interpretation des Romans Bredella 2010: 193-201).

Was bedeutet es, den Roman als Fiktion zu lesen? Es bedeutet nicht, dass das, was in ihm dargestellt wird, bloß erfunden ist. Viele Aussagen in dem Roman über England, den Kolonialismus und den Zweiten Weltkrieg sind außerhalb des Romans wahr. Wenn wir den Roman als Fiktion lesen, bedeutet dies, dass wir das Dargestellte in einem größeren Sinnzusammenhang um seiner selbst willen lesen. Dass wir den Roman um seiner selbst willen lesen, bedeutet jedoch nicht, dass mit seiner Rezeption nicht auch pragmatische Zwecke verbunden sind und der Roman unser Englandbild verändern will. Autonomie und pragmatische Zielsetzungen schließen einander nicht aus. Kunst entzieht sich einer Festlegung ihrer Funktionen, aber sie wäre bedeutungslos, wenn sie keine Funktionen zu erfüllen suchte.

Für den Anthropologen Victor Turner halten uns Geschichten den Spiegel vor, wobei es sich um magische Spiegel handelt: "they exaggerate, invert, reform, magnify, minimize, dis-color, re-color, even deliberately falsify, chronicled events" (Turner 1988: 42). In dem Hinweis auf magische Spiegel kommt eine zentrale Einsicht zum Ausdruck: Verfremdung ist notwendig, um sichtbar zu machen, was man sonst nicht sieht. Daher müssen wir zwischen der Welt des Romans und der Welt, auf die er sich bezieht, unterscheiden, aber wir dürfen zwischen beiden Welten keine unüberbrückbare Kluft errichten. Michail Bakhtin verdeutlicht diese Einsicht mit folgendem Beispiel: Eine Pflanze unterscheidet sich von dem Boden, in dem sie wächst. Sie existiert nur durch diese Unterscheidung. Reißt man sie jedoch aus dem Boden heraus, verwelkt sie (siehe Bakhtin 1994: 254).

Für Ulrich Greiner können fiktionale Geschichten "wahr" sein: "Es kann Geschichten geben, die nicht wirklich so passiert sind, aber gleichwohl wahr sind, weil sie nämlich eine Erkenntnis enthalten, die Geltung hat und uns überzeugt" (Greiner 2005: 34f.). Geschichten können wahr sein, ohne zu dokumentarischer Treue verpflichtet zu sein, indem sie durch ihre Darstellung sicht- und erfahrbar machen, was wir ohne sie nicht sehen und erfahren können (siehe Bredella 1010: 74-78). Damit kommen komplexe kognitive und affektive Kompetenzen ins Spiel, die von der Literaturdidaktik entfaltet werden müssen, um die Frage beantworten zu können, ob wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht lesen sollen.

1 Zur Entwicklung der Empathiefähigkeit

In dem umfangreichen Buch *On the Origin of Stories* hebt Brian Boyd hervor, dass Menschen ein Bedürfnis nach Geschichten haben, weil sie ihre Mitmenschen verstehen wollen und weil Geschichten es ermöglichen, auch mit Menschen aus anderen Kulturen und Zeiten in Kontakt zu treten:

Fiction allows us to extend and to refine our capacity to process social information, especially the key information of character and event – individuals and associates, allies and enemies, goals, obstacles, actions, and outcomes and to metarepresent, to see social information from perspectives of other individuals, or other times, or conditions. (Boyd 2009: 192)

Der Mensch muss aufgrund seiner offenen Handlungsprogramme erst lernen, wie er sich in bestimmten Situationen verhalten soll. Das gilt in beschränktem Ausmaß schon für Tiere. Auch sie müssen sich in bestimmten Situationen entscheiden, ob sie fliehen, kämpfen oder sich unterwerfen, aber beim Menschen explodieren die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten. Eibl zählt einige von ihnen auf: "So gibt es nun die Möglichkeit des Verhandelns oder des symbolischen-finanziellen Vergleichs, die ihrerseits wieder eine Fülle von Vertragsvarianten eröffnen. Man kann es auch mit Beten oder

Zaubern versuchen, die Frage der Bewaffnung kommt auch ins Spiel" (Eibl 2009a: 14). Nach Joseph Carroll stellen Geschichten Handlungsmuster dar, an denen wir uns orientieren können (siehe Carroll 2011: 27). Je variabler, so Eibl, das Verhalten der Partner sein kann, "desto notwendiger ist es, Vorstellungen über deren Motivlage zu entwickeln, über ihren Informationshorizont und ihre Verarbeitungsweise, damit man das künftige Verhalten errechnen kann" (Eibl 2009: 49). Wenn wir Geschichten in diesem Sinne verstehen, gewinnen sie für das interkulturelle Verstehen eine zentrale Bedeutung. Für Martha Nussbaum sind Geschichten über Minderheiten in multikulturellen Gesellschaften wichtig, weil sie die Möglichkeit bieten, „to identify sympathetically with individual members of marginalized or oppressed groups within our own society, learning both to see the world, for a time, through their eyes and then reflecting as spectators on the meaning of what we have seen.“ (Nussbaum 1995: 92)

Diese Auffassung muss mit dem Einwand rechnen, dass es nicht darum geht, Charaktere in Geschichten, sondern Menschen in der Realität zu verstehen. Mit diesem Argument wird jedoch übersehen, was die Rezeptionssituation leistet. Leser können sich auf das Dargestellte in kognitiver und emotionaler Hinsicht intensiv einlassen, weil sie vom Handlungsdruck in der Lebenswelt entlastet sind und das Dargestellte ohne Furcht vor Sanktionen bewerten können. Geschichten ermöglichen es, sich gefahrlos auf neue Welten einzulassen und in ihnen probeweise zu handeln. Daher kann Nussbaum sagen: "It is for this reason that literature is so urgently important for the citizen, as an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently" (Nussbaum 1998: 111). Auf diese Bedeutung von Geschichten weist auch David Storey hin: „Understanding is easier in literature than in life because the reader has been relieved of physical involvement and can

rehearse the dynamics of human transactions with both emotional intensity and detachment.” (Storey 1996: 138).

Wenn beim Verstehen von Handlungen Empathiefähigkeit entwickelt wird, stellt sich die Frage, wie sie hervorgerufen wird. Wenn wir als Leser einen Charakter beobachten, der sein Zimmer aufräumt, wird seine Tätigkeit kaum Empathie auslösen. Wenn er aber dabei auf ein gefährliches Tier wie einen Tiger stößt, werden wir mit ihm nach Fluchtwegen suchen. Empathie wird hervorgerufen, wenn Menschen in Entscheidungssituationen geraten und wir mit ihnen überlegen, wie sie sich verhalten können, und wenn wir mit ihnen Vermutungen darüber anstellen, wie sie sich aus gefährlichen Situationen befreien können. In seinem Buch *Kulturen der Empathie* schreibt Fritz Breithaupt: „Diese Tätigkeit des Mitratens, Mitüberlegens, Mitreagierens und Auskundschaftens der möglichen und unmöglichen Möglichkeiten knüpft uns an den Beobachteten. Ohne dieses Mitraten und Vorhersagen gäbe es wohl keine "Empathie".“ (Breithaupt 2009: 77f.)

Empathie ist wiederholt als bloße Projektion kritisiert worden. In Wirklichkeit verstehen wir nicht Andere, sondern projizieren nur in sie, wie wir an ihrer Stelle gehandelt hätten. Was Andere denken und fühlen, ist uns verschlossen. Diese Auffassung haben Giacomo Rizzolatti und Corrado Sinigaglia in ihrem Buch *Empathie und Spiegelneuronen* widerlegt. Sie überwinden mit der Entdeckung der Spiegelneuronen die Entgegensetzung zwischen Physikalischem und Psychischem:

Die starre Abgrenzung zwischen perzeptiven, kognitiven und motorischen Prozessen entpuppt sich am Ende als weitgehend künstlich: Nicht nur scheint die Wahrnehmung in die Dynamik der Handlung verwickelt und stärker artikuliert zu sein, als man bisher gedacht hat; vielmehr ist das agierende Gehirn auch und vor allem ein verstehendes Gehirn. (Ibid.: 13f.)

Die Entdeckung der Spiegelneuronen bestätigt, was die Phänomenologie schon immer gewusst hat. Es besteht keine radikale Trennung zwischen Physikalischem und Psychischen: Wir projizieren nicht die Trauer in das Gesicht des Anderen, sondern *sehen* sie in seinem Gesicht. Nach Rizzolatti und Sinigaglia ist Empathie die Voraussetzung für das Lernen:

Von den elementarsten und natürlichsten Akten, wie eben dem Ergreifen der Nahrung mit der Hand und dem Mund, bis hin zu den raffiniertesten, die besondere Fähigkeiten erfordern, wie etwa dem Vortrag eines Tanzschrittes, einer Sonate auf dem Klavier, gestatten die Spiegelneuronen unserem Gehirn, die beobachteten Bewegungen mit unseren eigenen in Beziehung zu setzen und dadurch deren Bedeutungen zu erkennen. (Rizzolatti & Sinigaglia 2008: 14)

Aus evolutionärer Sicht ist es ein Vorteil für unser Überleben, wenn wir unterscheiden können, ob Andere Handlungen oder bloße Bewegungen ausführen. Wie Experimente zeigen, neigen wir in ambivalenten Fällen eher dazu, eine Bewegung als Handlung zu deuten. Das ist nach Boyd sinnvoll, weil es besser ist, irrtümlicher Weise einen Zweig für eine Schlange zu halten als umgekehrt. Auch in der sozialen Welt ist es von entscheidender Bedeutung, dass wir in den Gesten der Anderen nicht nur physikalische Bewegungen, sondern Freude, Trauer, Zuneigung oder Ablehnung wahrnehmen. Empathiefähigkeit ist ein Wert für das soziale Zusammenleben und Überleben: "Those individuals who could more accurately assess others as associates or opponents would on average leave more descendants" (Boyd 2009: 139).

Empathie bedeutet nicht, dass wir mit Anderen identisch werden. Wir wissen, dass wir uns in sie versetzen und uns dadurch von ihnen unterscheiden. Daher kann Nussbaum sagen: "[...] if one really had the experience of feeling the pain in one's own body, then one would precisely have failed to comprehend the pain of another *as other*" (Nussbaum 2006: 32f.). Empathie umfasst zwei unterschiedliche Aspekte, "what it is like to be in the sufferer's place" und

"the awareness that one is not in that place" (Nussbaum 2006: 328). In ähnlicher Weise argumentiert Gadamer, wenn er den Begriff des Sichversetzens näher bestimmt:

Denn was heißt Sichversetzen? Gewiß nicht einfach: Von-sich-absehen. Natürlich bedarf es dessen insoweit, als man die andere Situation sich wirklich vor Augen stellen muß. Aber in diese andere Situation muß man sich selber gerade mitbringen. Das erst erfüllt den Sinn des Sichversetzens. (Gadamer 1960: 288)

Es bleibt immer eine Differenz zwischen dem Anderen und dem eigenen Ich bestehen. Deshalb können wir uns als Rezipienten fragen, wie wir an Stelle des Anderen gehandelt hätten. Sichversetzen "ist eine relative Forderung, die nur in Bezug auf die eigenen Begriffe überhaupt einen Sinn hat" (ibid.: 374). Sie ist jedoch die Voraussetzung, dass wir erfahren, was der Andere denkt und fühlt und wie wir darauf antworten können.

2 Die Entwicklung der Urteilsfähigkeit

In einem einflussreichen Essay "The Role of the Onlooker" von 1937 hat D. W. Harding die Bedeutung des Zuschauens für die Entwicklung der Urteils-kraft hervorgehoben:

At a street accident the spectators are thrilled or horrified, pitying, or perhaps ironic; they may judge one or the other of the participants to have been at fault, they may reflect on the stupidities of the modern transport system. In all this they remain, as we say, 'detached.' But though they make no operative response, they still assess in the light of all the interests, desires, sentiments, and ideals that they can relate it to; and they feel it to be noteworthy, commonplace, agreeable or disagreeable, tragic, funny, contemptible, heroic, – to mention a few of the cruder responses. (Harding 1937: 260)

Bei der Rezeption von Geschichten kommt noch hinzu, dass das Geschehen für uns Leser in einer vom Handlungsdruck befreiten Situation dargestellt wird und uns zum emotionalen Engagement und zum Urteilen herausfordert.

Da nach Richard Shusterman Geschichten Ereignisse besonders rahmen, erzielen sie eine intensive Wirkung: "Because art's experience is framed in a realm alleged to be apart from the wearisome stakes of what we call real life, we feel much more free and secure in giving ourselves up to the most intense and vital feelings" (Shusterman 2002: 237).

Die Urteilsfähigkeit ist nach Reinhard Brandt von besonderer Bedeutung, weil sie zeigt, dass wir nicht in unseren Projektionen gefangen sind und uns mit der Welt auseinandersetzen können. Ein Urteil verweist auf das, was außerhalb des Urteils liegt. Es hat folgende Grundstruktur: Es besteht darin, dass wir einem Subjekt ein Prädikat zu- oder absprechen: "S ist P, S ist nicht P" (Brandt 2009: 30). Ein Urteil enthält somit drei Momente – erstens: es gibt etwas außerhalb des Urteils, ein Urteilexternes, auf das wir im Urteil Bezug nehmen; zweitens: das, was im Urteil behauptet wird, kann bejaht oder verneint werden; und drittens: ein Urteil kann wahr oder falsch sein: "Es gibt kein menschliches Denken und Sprechen, das keine Urteile dieser Grundstruktur enthielte; sie erst ermöglichen viertens die Übersetzbarkeit der Sprachen ineinander" (ibid.: 32f.). Die fundamentale Bedeutung von Urteilen besteht für Brandt darin, dass sie uns erfahren lassen, dass es etwas außerhalb der Sprache, ein Urteilexternes, das wir bejahen oder verneinen können, gibt und dass wir somit nicht in einer solipsistischen Welt gefangen sind:

Mit diesem ersten "Nein" im Universum war der despotische Solipsismus der Welt durchbrochen und der erste Schritt des Menschen zur Freiheit getan. Es war die gemeinsame Erzeugung eines Urteils mit einer Referenz, der Alternative von Bejahung und Verneinung und damit die Wahr- oder Falschheit. Jetzt kann etwas erkannt und behauptet und bestritten werden. (Ibid.: 51)

Geschichten regen uns zu Urteilen an, wobei Schüler im Klassengespräch die Urteile ihrer Mitschüler miteinander vergleichen und dabei ihre Urteile differenzieren können. Entscheidend ist, dass wir etwas bejahen oder verneinen und wir uns über die Unterschiede verständigen können.

3 "Altruistisches Bestrafen"

Menschen sind, um überleben zu können, auf Kooperation angewiesen, aber diese Kooperation wird immer gestört. Daher haben sich die evolutionäre Biologie und Psychologie intensiv mit Betrügern (*defectors*) und Trittbrett- und Schwarzfahrern (*free riders* und *freeloaders*) beschäftigt. Auch in Geschichten geht es immer wieder um die Störung der Kooperation und die Frage, wie wir die gestörte Kooperation wieder herstellen können. Wie wir in Geschichten beobachten können, gibt es immer wieder Protagonistinnen und Protagonisten, die die gestörte Ordnung wiederherzustellen suchen, auch wenn es ihnen persönliche Nachteile bringt: Deshalb spricht die evolutionäre Biologie und Psychologie vom "altruistischem Bestrafen": "Altruistic punishment [...] costs the punisher more than it can get him or her" (Flesch 2009: 4). In *Comeuppance* (auf Deutsch "gerechtes Bestrafen") zeigt William Flesch auf, wie wir uns als Leser von Romanen und als Zuschauer von Dramen darüber freuen, dass Helden und Heldinnen Betrüger und Betrügerinnen entlarven und bestrafen. Dabei geht es nicht so sehr um die Bestrafung selbst, sondern um die Erwartung, dass sie bestraft werden. Es ist diese Erwartung, die zum Weiterlesen motiviert. Bei seiner Interpretation der *Odysee* zeigt Boyd auf, wie Homer immer wieder den Blick der Leser auf die Bestrafung, die die rücksichtslosen und selbstgefälligen Freier bei der Rückkehr des Odysseus erhalten werden, lenkt:

Homer has worked at the problem from both ends: the misery of the good, the prosperity of the evil. By having the deserving Odysseus enforce the severest penalties against the undeserving suitors, Homer and Zeus affirm cooperation and the power of punishment to uphold it, even when it seems to have been flouted as insolently as the suitors have done. (Boyd 2009: 307)

Wie lässt sich dieses Bedürfnis nach Bestrafung erklären? Es ist auch außerhalb der Rezeption von Geschichten in einer Reihe von Experimenten erforscht worden. In einem dieser Experimente erhält einer der zwei

Teilnehmer \$100 mit dem Hinweis, dass er einen Teil dieses Geldes an den zweiten Teilnehmer abgeben soll und dass beide ihren jeweiligen Betrag behalten dürfen, wenn der zweite Teilnehmer mit dem Betrag zufrieden ist, den ihm der erste Teilnehmer anbietet. Ist er nicht damit zufrieden, gehen beide leer aus. Im Sinne strikter Rationalität müsste der zweite Teilnehmer auch das niedrigste Angebot akzeptieren, weil ein kleiner Betrag besser ist als gar nichts. Doch in der Regel bietet der erste Teilnehmer einen Betrag zwischen \$45 und \$25 an. Sollte der Betrag niedriger sein, wird er in der Regel von dem zweiten Teilnehmer abgelehnt. Damit geht er zwar leer aus, aber er empfindet Genugtuung darüber, dass er dem ersten Teilnehmer sagen kann, was er von seinem unfairen und ungerechten Verhalten hält:

Rejecting the ultimatum is an emotional and not a rational response. Unpacking the intention behind such a response can tell us something about the structure and function of emotion. By rejecting an ultimatum I am communicating something to you, even if I'll never see you again. I am communicating the intensity of my sense that your behavior is unfair. I want you to *know* that it's unfair, and I am willing to forego what would otherwise be a clear if unfairly small gain to make sure that you do know it. (Flesch 2007: 34f.)

Wie erklärt sich, dass wir am "altruistischen Bestrafen" interessiert sind, auch wenn es uns persönlich keinen Vorteil bringt? Aus Sicht der evolutionären Biologie und Psychologie hat sich unsere Motivationsstruktur im Pleistozän, in dem wir als Jäger und Sammler zwei Millionen Jahre lang lebten, entwickelt, bevor vor 10.000 Jahren der Ackerbau zu einer ganz anderen Lebensweise und einer veränderten Motivationsstruktur führte. Jäger und Sammler können nur durch Kooperation überleben. Sie müssen sich beim Sammeln von Nahrungsmitteln vor Gefahren warnen und sind beim Erlegen großer Tiere auf gegenseitige Hilfe angewiesen. Die Evolution belohnt gleichsam das kooperative Verhalten, das das Überleben ermöglicht, indem es bei uns Freude auslöst.

Der Evolutionspsychologe Ernst Fehr hat nachgewiesen, dass es für das altruistische Bestrafen eine neuronale Basis gibt: "Wenn A bestrafen kann, im Vergleich zu einer Situation, wo A nicht bestrafen kann, werden Belohnungsareale im Gehirn aktiviert" (Fehr 2004: 9). Wie Eibl ausführt, haben Leda Cosmides und John Tooby "im menschlichen Erbgut einen regelrechten Betrügerdetektor" nachgewiesen. Das erscheint für das Überleben notwendig: "Eine Evolution, bei der die Betrüger freie Hand haben, führt schnell zu deren Überhandnehmen und damit zum Kollaps" (Eibl 2004: 183).

Wenn wir auf Kooperation angewiesen sind und unsere Handlungsprogramme weitgehend offen sind, benötigen wir Normen und Regeln, die das Handeln der Anderen wie auch das eigene Handeln vorhersehbar und berechenbar machen. Die Entwicklung symbolisch-kommunikativer Fähigkeiten hat "beim *Homo sapiens* deshalb so exzeptionelle Bedeutung, weil sein Handeln sonst für die Mitmenschen unberechenbar wäre – anders als beim starrer instinktgeleiteten Tier, auf dessen Aktionen und Reaktionen sich die Artgenossen und koevolvierten Organismen weitgehend 'verlassen' können" (Eibl 2004: 18). Aus diesen Überlegungen können wir einen Begriff von Moral gewinnen, der sich von der an Freud orientierten Moral unterscheidet. Diese beruht auf einem Antagonismus zwischen asozialen Trieben und verinnerlichten moralischen Normen. Nach Freud wollen wir von Natur aus unsere Triebe ausleben und werden durch die Moral daran gehindert. Deshalb das Unbehagen in der Kultur, wie es Freud in seiner gleichnamigen Schrift beschreibt. Eine andere Sicht auf die Moral ergibt sich, wenn wir sie um der Kooperation willen entwickeln. Der Mensch ist dann nicht von Natur aus ein machtbesessenes Triebwesen, sondern muss Normen finden, die einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen ermöglichen, um Kooperation zu gewährleisten.

Nach Jerome Bruner sind Geschichten inhärent moralisch. Es gibt für ihn keine Geschichte ohne einen moralischen Standpunkt: "To tell a story is inescapably to take a moral stance, even if it is a moral stance against moral stances" (Bruner 1990: 51). Ebenso argumentiert Paul Ricœur in seinem dreibändigen Werk über Geschichten: "Es gibt keine Handlung, die nicht, in wie geringem Maße auch immer, Billigung oder Mißbilligung im Verhältnis zu einer Werthierarchie hervorriefe, deren Pole Güte und Bosheit sind" (Ricœur 1988: 97). Wir könnten, so Ricœur, kein Mitleid empfinden, "wenn der ästhetische Genuß von jeder Sympathie und Antipathie gegenüber der ethischen Beschaffenheit der Charaktere unabhängig wäre" (ibid.). Es sei hier auch an die Überlegungen von Breithaupt erinnert, der darauf hinweist, dass unsere Parteinahme bei der Darstellung von Konflikten zur ästhetischen Erfahrung gehört. Nach Wayne C. Booth können wir ohne Bezug auf ethische Fragen narrative Texte nicht verstehen. Deshalb wirft er dem Formalismus vor, der zwischen Ethik und Ästhetik eine unüberbrückbare Kluft errichtet, dass er Geschichten in unverständliche Rätsel verwandelt (siehe Booth 1994: 254). Richtig ist am Formalismus, dass Moral und Politik der Literatur nicht vorschreiben dürfen, was sie darzustellen habe, aber die radikale Trennung von Ästhetik und Moral führt paradoxerweise dazu, dass Literatur entwertet wird, weil ihr die Fähigkeit abgesprochen wird, zu moralischen Fragen Stellung zu nehmen. Wie unzulänglich ein solcher Literaturbegriff ist, zeigt sich an feministischen und postkolonialen Geschichten.

4 Zum Verhältnis von Strafe und Rache

Geschichten schärfen unser Bewusstsein und unsere Sensibilität für die zerstörerischen Folgen von Betrug für das Zusammenleben der Menschen. Wie aber muss die Strafe beschaffen sein, damit sie nicht selbstzerstörerisch wirkt? Diese Frage stellt uns vor große Herausforderungen. Diejenigen,

denen ein großes Unrecht zugefügt wird, suchen sich in der Regel zu rächen, indem sie Gleiches mit Gleichem vergelten wollen: "Auge um Auge, Zahn um Zahn." Das kann so weit gehen, dass das Opfer selbst seine eigene Zerstörung in Kauf nimmt, nur um denjenigen, der es verletzt und beleidigt hat, leiden zu sehen. Flesch zeigt in Shakespeares *The Merchant of Venice* auf, wie Shylock darauf pocht, das Pfund Fleisch, das ihm laut Vertrag zusteht, aus Antonio herauszuschneiden, selbst wenn er mehr Geld bekommt, als Antonio ihm schuldet (siehe: Flesch 2007: 38f.). Die Rache kann damit in einen zerstörerischen Zirkel von Unrecht und Vergeltung geraten (siehe Eibl 2004: 115). Am Ende der *Odyssee* kann dieser Zirkel nur durch ein Gebot der Götter verhindert werden, als sich die Verwandten der vernichteten Freier rächen wollen.

Bei Säugetieren, die im Rudel leben, kommt es immer wieder zu Knurren und Fauchen, aber nicht zu Verletzungen. Mit Imponiergehabe und Drohgebärden wird demonstriert, wer der Stärkere ist und wer wahrscheinlich siegen würde, wenn es zum Kampf käme. Daher geben die Schwächeren in der Regel so lange nach, bis sie merken, dass das dominierende Tier geschwächt ist. Aber selbst, wenn es zum Kampf kommt, gibt der Schwächere nach und der Stärkere verfolgt den Schwächeren nicht, um ihn zu töten. Nach Eibl liegt folgende Regel in unseren Genen: "Riskiere nicht mehr als nötig. Denn diejenigen, die zu viel riskiert haben, haben sich nicht fortgepflanzt" (Eibl 2004: 112). Darin liegt eine Lebensklugheit, die beim Menschen von anderen Überlegungen überlagert wird. Er besitzt ein Gedächtnis und fürchtet, dass er seine Ehre verliert, wenn er nachgibt und feige genannt wird:

Beim Menschen steht in solchen Fällen die 'Ehre' auf dem Spiel.
Wer kneift, fällt der Ächtung anheim und ist aus dem Spiel. Ein
Duell im Morgengrauen, bei dem der eine stirbt und der andere das

Land verlassen muss – eine solche Dummheit kann unter Tieren nicht passieren. (Ibid.: 112)

Ferner fällt es Menschen schwer nachzugeben, weil sie ihre Niederlagen nicht vergessen können und Angst um ihren guten Ruf haben. Deshalb kann der Kampf bei der "Tit-for-Tat-Strategie" ("wie du mir, so ich dir") außer Kontrolle geraten. Kooperation bei Menschen ist zudem dadurch gefährdet, dass sie drohendes Unheil vorhersehen können. Das ermöglicht ihnen, feste Häuser zu bauen und Vorräte anzulegen, aber führt auch dazu, dass sie Präventivkriege führen. Sie antworten auf mögliche Aggressionen, bevor diese überhaupt stattgefunden haben. Insofern ist der Mensch nicht nur zur Kooperation, sondern auch zum Völkermord fähig. Zudem kann auch die Solidarität zur Blutrache führen, wenn die "Tit-for-Tat-Strategie" auf über-individuelle Einheiten angewendet wird: „Was du meinem Verwandten tust, tu ich deinem Verwandten, was du meinem Dorfgenossen tust, tu ich deinem Dorfgenossen.' Reziproker Altruismus' und 'reziproke Schadensbegrenzung' sind zwei Seiten derselben Medaille.“ (Ibid.: 115)

Das Verlangen nach Rache wird auch durch das Sprachvermögen des Menschen gefördert, weil er sich damit an lange zurückliegende Niederlagen erinnern kann. So kann es "zur 'Erbfeindschaft' unter Nationen" (ibid.: 116) kommen, wenn man nicht fähig ist, den Zirkel von Unrecht und Vergeltung zu durchbrechen. Die hier angesprochenen Fragen kommen in Geschichten immer wieder zur Darstellung und zeigen an, dass die ästhetische Erfahrung nicht von ethischen Fragen abgekoppelt werden kann. Je sensibler wir für das Leiden werden, das Menschen zugefügt wird, desto schwerer fällt es uns, über es hinwegzusehen.

Beim Bestrafen dürfen wir nicht aus dem Blick verlieren, dass auch der Übeltäter kein Monster, sondern ein Mensch ist. Das ist eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts, wie Hans Joas in seinem Buch *Die Sakralität der*

Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte aufzeigt. Er stellt sich die Frage, warum es am Ende des 18. Jahrhunderts zur Abschaffung der Folter wie auch der Sklaverei und zur Forderung nach Anerkennung der Menschenrechte kam. Er setzt sich mit zwei Deutungen dieser Entwicklung kritisch auseinander, bevor er seine eigene Deutung entwickelt. Aus Sicht des Aufklärers Cesare Beccara erfolgt die Transformation des Strafsystems dadurch, dass man die alten unlogischen und abergläubischen Regeln als "die Abfälle des barbarischsten Zeitalters" (Beccara in Joas 2011: 66) abschafft und sich allgemeinen aufgeklärten Grundsätzen zuwendet. Nach diesen Grundsätzen bestehen die Gesetze "als Verträge freier Menschen", die "das größte Glück verteilt auf die größte Anzahl von Menschen" (in *ibid.*: 67) herbeiführen wollen. Aus diesen Grundsätzen lassen sich dann "in streng logischer Deduktion alle Prinzipien für eine angemessene Gestaltung der Gesetze und der Strafjustiz bis ins einzelne gewinnen" (*ibid.*). Bestraft werden soll nur, was sich aus dem Bruch des Gesellschaftsvertrages ergibt. Doch, wie Joas aufzeigt, wird Beccaras aufklärerische und utilitaristische Auffassung des Strafsystems wichtigen Aspekten der Strafe nicht gerecht, so dass sich auch die von ihm erhofften positiven Wirkungen nicht einstellen. Ganz anders als Beccara deutet Michel Foucault die Abschaffung der Folter. In seinem Buch *Überwachen und Bestrafen. Die Geburt des Gefängnisses* sieht er in Abschaffung der Folter keine Humanisierung des Strafsystems, sondern nur den Versuch, "den einzelnen Gefangenen zu disziplinieren, ihn zuzurichten, seinen Körper und Geist zu drillen" (*ibid.*: 76). Für Foucault ist das moderne Gefängnis "nur ein Element in einem umfassenden Gefüge moderner Macht- und Disziplinierungstechniken" (*ibid.*). Er sieht in der Abschaffung der Folter keine Humanisierung des Strafvollzuges, sondern nur im Sinne Nietzsches einen Wandel in der Anwendung von Macht. Macht wird "immer stiller und unscheinbarer, dafür aber allgegenwärtig" (*ibid.*). Für viele Kulturwissenschaftler ist diese Deutung überzeugend, was dazu geführt

hat, dass sie Strafe generell ablehnen. Joas lehnt jedoch die Deutung Foucaults ab. Sie ist für ihn verfehlt, weil sie die Humanisierung, die in der Abschaffung der Folter liegt, nicht erfasst.

Nach Joas kommt es im 18. Jahrhundert zur Forderung nach Abschaffung der Folter und Sklaverei und zur Entwicklung der Menschenrechte, weil die Person als 'sakral' verstanden wird. Als das schlimmste Verbrechen galt bisher das, "was sich gegen den sakralen Kern eines Gemeinwesens richtete". Deshalb konnten Menschen gefoltert und hingerichtet werden, wenn damit das Wohl des Gemeinwesens gesichert wurde. Im 18. Jahrhundert verschiebt sich für viele, wenn auch nicht für alle, die Bedeutung von Sakralität. Nicht das Gemeinwesen, sondern das einzelne Individuum ist sakral. Diese Auffassung wurde zum ersten Mal von dem französischen Soziologen Émile Durkheim explizit in dem Dreyfus-Skandal 1898 formuliert: "Wer auch immer einen Menschen oder seine Ehre angreift, erfüllt uns mit einem Gefühl der Abscheu, in jedem Punkt analog demjenigen Gefühl, das der Gläubige zeigt, der sein Idol profanisiert sieht" (Durkheim in *ibid.*: 83). Die Gegner von Dreyfus halten an der alten Auffassung von Sakralität fest und fordern seine Verurteilung, weil die Autorität der Armee nicht infrage gestellt werden darf. Der Einzelne habe sich der sakral verstandenen Gemeinschaft unterzuordnen. Dieser Auffassung stellt Durkheim das Individuum und seine Rechte gegenüber, wobei er zwischen einem egoistischen Individualismus und einem Individualismus, wie er in der Moralphilosophie Kants und Rousseaus und den Menschenrechten zum Ausdruck kommt, unterscheidet. Auch Kant spricht von der "Heiligkeit" der Person, wenn er den Begriff der Menschenwürde entwickelt (siehe *ibid.*: 84). Dabei spielt, wie Joas bei der Interpretation von Lynn Hunts *Inventing Human Rights* ausführt, die Entwicklung der Empathie eine zentrale Rolle: "Die Einfühlung in das Leiden imaginärer anderer setzt in dieser Sichtweise ein Potential frei, das

sich im menschenrechtlichen Universalismus rechtlich artikuliert" (ibid.: 100). Wir müssen bereit sein, uns auf Andere einzulassen und die Welt mit ihren Augen zu sehen: "Nur eine Motivation zur Empathie oder doch zumindest eine Bereitschaft zur Offenheit kann uns bewegen, die Anstrengungen des Verstehens zu erbringen, aber diese Anstrengung bleibt eine Leistung, die jeweils neu erbracht werden muß" (ibid.: 101). Dabei müssen wir immer wieder damit rechnen, dass das Wohl des Gemeinwesens über das des Individuums gestellt wird. In der Affäre Dreyfus erklärt der Faschist Charles Maurras, dass die Sache der Nation so heilig sei, "daß ihr die Individuen und ihre Rechte schlicht geopfert werden müssen" (ibid.: 102). Wie ein erreichter Stand der "Sakralität der Person" wieder aufgegeben werden kann, zeigen die amerikanischen Gutachten zu Guantánamo, in denen Terrorverdächtige als Staatsfeinde betrachtet werden und keine rechtsstaatliche Verfahren erwarten dürfen (siehe ibid. 103f.). Die Einsichten, die im 18. Jahrhundert über die "Sakralität der Person" gewonnen wurden und die verhindern, dass das Wohl des Einzelnen für das Wohl der Gemeinschaft geopfert wird, müssen wir beim Bestrafen beachten. Es ist sicherlich nicht zufällig, dass in Geschichten wiederholt kritisch dargestellt wird, wenn Verbrecher als Monster betrachtet werden und Selbstjustiz geübt wird. Wie die Kooperation immer wieder gestört wird, wird auch die Anerkennung des Anderen als Person immer wieder infrage gestellt.

Geschichten sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Störungen und das Außergewöhnliche, das sich dem vertrauten Zugriff entzieht, darstellen. Was wie gewohnt abläuft, ist keine Geschichte. Wie wir bei Turner gesehen haben, halten Geschichten uns den Spiegel vor. Damit lässt sich die Frage nach der Moral bei der Rezeption von Geschichten gar nicht ausklammern. Das gilt sowohl für das "altruistische Bestrafen", das unseren Gerechtigkeits-sinn stärkt und uns erfreut, wenn wir erwarten können, dass Betrüger bestraft

werden, als auch für Geschichten, in denen Rache und Selbstjustiz kritisiert werden. Diese Überlegungen lassen erkennen, dass fiktionale Geschichten nicht, wie oft behauptet wird, eine utopische Welt, sondern eine Welt darstellen, in der Charaktere mit Ungerechtigkeiten, Enttäuschungen und Widerständen, die sie an der Entfaltung ihrer Kräfte hindern, konfrontiert werden. Das gilt auch dann noch, wenn in Geschichten die verletzte Ordnung wiederhergestellt wird und es Charakteren gelingt, mit Anderen zu kooperieren. Deshalb kann Andreas Thies sagen: "Entgegen Blochs Ansicht ist die Kunst wohl kein Vorschein einer besseren Welt, aber als Erinnerung an eine schlechte ist sie unverzichtbar" (Thies 2001: 205). Das utopische Moment bei ihrer Rezeption liegt daher nicht im Darstellen gelungener Kooperation, sondern wohl eher darin, dass Kooperationsstörungen und Ungerechtigkeiten nicht verdrängt, sondern zur Sprache gebracht werden und dass wir als Rezipienten zu differenzierten Stellungnahmen fähig werden. Dafür sind Empathie- und Urteilsfähigkeit zentrale Voraussetzungen. Abschließend will ich stichpunktartig auf einige weitere bildungsrelevante Fähigkeiten, die mit der Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit zusammenhängen, hinweisen.

5 Bildungsrelevante Fähigkeiten bei der Rezeption von Geschichten

5.1 Die Bedeutung von Geschichten für das interkulturelle Verstehen

Die Rezeption von Geschichten ist, wie schon erwähnt, dadurch gekennzeichnet, dass wir als Rezipienten (Hörer, Leser und Zuschauer im Theater und Kino) nicht Handelnde, sondern Zuschauer sind. Als Zuschauer sind wir vom Handlungsdruck entlastet und können uns in Charaktere versetzen und in einer Art Probehandeln nachvollziehen, was es bedeutet, an ihrer Stelle zu handeln. Es hängt von der jeweiligen Darstellung ab, wie wir als Rezipienten

tätig werden müssen, aber Geschichten haben das Privileg, uns unmittelbar die Gedanken, Gefühle, Überzeugungen und Handlungsmotive der Charaktere zugänglich zu machen, was im alltäglichen Leben nicht möglich ist. Wir erfahren bei der Rezeption literarischer Texte mehr über Gedanken, Gefühle, Überzeugungen und Handlungsmotive von Anderen als in realen Begegnungen. Daher sind nach Martha Nussbaum literarische Texte für das interkulturelle Verstehen von großer Bedeutung:

It is the political promise of literature that it can transport us, while remaining ourselves, into the life of another, revealing similarities but also profound differences between the life and thought of that other and myself and making them comprehensible, or at least more nearly comprehensible. (Nussbaum 1998: 111)

Die Rezeption von Geschichten kann dazu führen, dass wir für Menschen in anderen Kulturen mehr als nur ein touristisches Interesse aufbringen und an ihrem Schicksal Anteil nehmen und uns mit ihren Überzeugungen und Wertvorstellungen auseinander setzen: "Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding" (ibid.: 88). Die Rezeptionssituation führt in der Regel dazu, dass die Empathie zur Sympathiefähigkeit führt:

Literary texts cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination that will enable us to comprehend the motives and choices of people different from ourselves, seeing them not as forbiddingly alien and other, but sharing many problems and possibilities with us. (Ibid.: 85)

Empathie bedeutet jedoch nicht grundsätzlich Sympathie. Es gibt Situationen, in denen wir uns in Andere versetzen, um herauszufinden, wie wir uns gegen sie durchsetzen oder wir ihnen schaden können. Für Schauspieler ist Empathie eine neutrale Fähigkeit, die sie benötigen, um ihre Rollen angemessen spielen zu können. Wie sich Empathie jeweils entwickelt, hängt von der jeweiligen Situation ab, wobei fiktionale Geschichten in der Regel so

angelegt sind, dass wir uns in Andere versetzen und für ihre Handlungen, Gefühle und Motive Verständnis aufbringen.

5.2 Wünsche "zweiter Ordnung" und Selbstbestimmung

Harry Frankfurt zeigt auf, dass wir nicht nur bestimmte Wünsche haben, sondern dass wir uns auch wünschen, bestimmte Wünsche nicht zu haben. Wir haben somit Wünsche zweiter Ordnung, d. h. wir können uns beispielsweise wünschen, nicht eifersüchtig und neidisch zu sein, weil diese Emotionen mit unserem Selbstverständnis nicht vereinbar sind:

Besides wanting and choosing and being moved *to do* this or that, men may also want to have (or not to have) certain desires and motives. They are capable of wanting to be different, in their preferences and purposes, from what they are. Many animals appear to have the capacity for what I shall call "first-order desires" or "desires of the first order", which are simply desires to do or not to do one thing or another. No animal other than man, however, appears to have the capacity for reflective self-evaluation that is manifest in the formation of second-order desires. (Frankfurt 2007: 12)

Diese reflexive Fähigkeit wird durch die Rezeption von Geschichten angeregt.

5.3 Perspektiveneinnahme und Perspektivenkoordination

Wir können Andere nur verstehen, wenn wir eine Innenperspektive einnehmen und die Welt mit ihren Augen sehen. Das ist ein konstitutives Moment des Verstehens von Geschichten. Bei ihrer Lektüre können wir diese Innenperspektive leichter einnehmen als in realen Begegnungen. Doch das Einnehmen der Innenperspektive allein reicht zum Verstehen nicht aus. Wir müssen auch eine Außenperspektive einnehmen und mit unseren eigenen Augen sehen. Insofern erfordert das Verstehen von Geschichten sowohl Empathie- als auch Urteilsfähigkeit. Beide Perspektiven müssen bei der Rezeption von Geschichten ins Spiel kommen.

5.4 Die Weltsicht von Geschichten

Obwohl Geschichten die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen, kommt in ihnen explizit oder implizit eine bestimmte Weltsicht zum Ausdruck. Diese Weltsicht kann tragisch, komisch, satirisch, zynisch, sentimental, absurd, inhuman oder human sein. Damit wird angezeigt, dass Geschichten die Welt nicht abbilden, sondern deuten und die Rezipienten von der Richtigkeit ihrer Deutung überzeugen wollen. Das gilt selbst dann noch, wenn ihre Weltsicht besagt, dass es keine richtige Deutung gibt. In der Regel bereitet es den Lesern Freude, die Weltsicht des literarischen Textes zu übernehmen, weil ihnen damit eine fremde Welt verständlich wird und sie ihren Erfahrungshorizont erweitern und differenzieren. Aber das schließt nicht aus, dass wir als Leser die Weltsicht von Geschichten zurückweisen, weil sie mit unserem Selbst- und Weltverständnis nicht vereinbar sind.

5.5 Reflexion über Rezeptionsprozesse

Bei der Rezeption literarischer Texte sind wir nicht Handelnde, sondern kognitiv, affektiv und moralisch engagierte Zuschauer. Diese Zuschauer-einstellung ermöglicht es auch, sich den Erfahrungen beim Rezeptionsprozess zuzuwenden (siehe Bredella 2002: 69-73, 170-173). Nach Wolfgang Iser gehört zu der ästhetischen Erfahrung, dass wir uns selbst beobachten können: "The ability to perceive oneself during the process of participation is an essential quality of the aesthetic experience; the observer finds himself in a strange, halfway position: he is involved, and he watches himself being involved" (Iser 1987: 134). Diese Einsicht in die Struktur ästhetischer Erfahrung hat zu Aufgaben wie dem Schreiben von Responsprotokollen geführt, die die Reflexions- und Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern besonders fördern.

Ich habe in meinem Beitrag aufzuzeigen versucht, dass die Frage, ob wir Geschichten im Fremdsprachenunterricht lesen sollen, von uns verlangt, dass wir den Rezeptionsprozess näher untersuchen. Wie wir gesehen haben, gibt es gute Gründe, Geschichten im Fremdsprachenunterricht zu lesen, weil sie zur Entwicklung einer Reihe bildungsrelevanter Fähigkeiten und zu unserer Orientierung in der Welt beitragen können. Dabei spielt auch eine wichtige Rolle, dass wir uns im Unterricht über unterschiedliche Deutungen verständigen können.

Bibliographie

- Bakhtin, Mikhail M. (1994): *The Dialogic Imagination*. Ed. by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2003): *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Booth, Wayne C (1994): Who Is Responsible in Ethical Criticism, and for What? In: David Richter (ed.): *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*. Boston: Bedford Books, 249-254.
- Boyd, Brian (2009): *On The Origin of Stories. Evolution, Cognition, and Fiction*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard U. P.
- Brandt, Reinhard (2009): *Können Tiere denken? Ein Beitrag zur Tierphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.
- Breithaupt, Fritz (2009): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Carroll, Joseph (2011): *Human Nature. Literary Darwinism in Theory and Practice*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Dr. Seuss (2004): *Horton Hears a Who!* Fulham: Harper Collins Children's Books.
- Eibl, Karl (2004): *Animal Poeta. Bausteine der biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Paderborn: Mentis.
- Eibl, Karl (2009): *Kultur als Zwischenwelt. Eine evolutionsbiologische Perspektive*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fehr, Ernst (2004): Die Natur des menschlichen Altruismus. Rede zur Cogito Preisverleihung. <http://www.cogitofoundation.ch/pfd/2004>
- Flesch, William (2007): *Comeuppance. Costly Signaling, Altruistic Punishment, and Other Biological Components of Fiction*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Gardner, John (2000): *On Moral Fiction*. New York: Basic Books.
- Greiner, Ulrich (2005): *Ulrich Greiners Leseverführer. Eine Gebrauchsanweisung zum Lesen schöner Literatur*. München: Beck.
- Hallet, Wolfgang (2010): Literaturdidaktik. In: Carola Surkamp (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart / Weimar: Metzler, 201-205.
- Harding, D.W. (1937): The Role of the Onlooker. *Scrutiny* VI/3, 247–258.
- Iser, Wolfgang (1987): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins UP.

- Nussbaum, Martha (1995): *Poetic Justice*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha (1998): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Nussbaum, Martha (2006): *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- PISA (2000): *Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben>
- Ricœur, Paul (1988): *Zeit und Erzählung*: Bd. I. München: Fink.
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado (2008): *Empathie und Spiegelneuronen. Die biologische Basis des Mitgefühls*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shusterman, Richard (2002): *Surface and Depth. Dialectics of Criticism and Culture*. Ithaca / London: Cornell UP.
- Storey, David (1996): *Mimesis And The Human Animal*. Evanston, Illinois: Northern U. P.
- Thies, Christian (2001): Kritik und Kunst. Avantgarde und Autonomie. In: Kleimann, Bernd & Schmücker, Reinhold (Hrsg.): *Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, 194-210.
- Turner, Victor (1988): *The Anthropology of Performance*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Walton, Kendall L. (1993): *Mimesis as Make-Believe*. Cambridge: Harvard UP.
- Zipfel, Frank (2009): Autofiktion. Zwischen den Grenzen der Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Winko, Simone. Fotis Jannidis & Lauer, Gerhard (Hrsg.): *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 285-314.

Lesen über Lesen –

Literatur im fortgeschrittenen Spanischunterricht

Erwin Klein (Aachen)

*„Ein Text beruht nicht allein auf Kompetenz,
er trägt auch dazu bei, sie zu erzeugen.“*
(Umberto Eco)¹

Abstract:

Der Aufsatz klärt neuere literaturdidaktische Positionen und stellt darauf basierend eine Unterrichtssequenz für den fortgeschrittenen Spanischunterricht vor, die aus literarischen Texten über das Lesen besteht und die geeignet ist, die fremdsprachliche Lese- und Analysekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Dabei gelangen sowohl analytisch-interpretatorische als auch kreativ-gestalterische Textzugriffe zum Einsatz.

Schlüsselwörter: Lese- und Analysekompetenz, literarische Kompetenz, Interkulturalität, Intertextualität, Hermeneutik, Textwissen, Lektüreschaden

1 Vorab

Bevor ich verrate, wie die nachfolgenden Ausführungen gegliedert sind, möchte ich Sie, geneigte Leserin, geneigter Leser, in eine literarische Welt entführen und mit Ihnen ein Experiment machen, das für mein Thema aufschlussreiche Ergebnisse zu zeitigen verspricht. Dazu habe ich für Sie einen *microrrelato* ausgewählt, den ich Ihnen zunächst einmal ohne Titel präsentieren möchte. Hier sein Text:

Quiero gritar mi alegría. El sol nos calienta y rige el curso de las estaciones; el trigo crece bajo sus rayos; el universo es un orden

¹ Eco, Umberto: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: dtv, 1990, 68.

sagrado que toca mi corazón cada mañana y mi corazón sereno lo agradece. Dios protege lo que crea, inventa la lluvia y las mareas, el perfume y la memoria, me dio palabras nuevas para bautizar la vida y el misterio. Tengo un hermano que me quiere, no estoy solo.

He callado tanto tiempo... Hoy me estalla la alegría en la garganta: amo esta luz, esta tierra que alberga la belleza. Veo a mi hermano que baja la colina, viene hacia mí, seguramente querrá que cacemos, lleva una quijada en la mano... (Romarsal 2001: 69)

Nun, was erfahren wir in dieser 'Kürzesterzählung'? – Ein auktorialer Ich-Erzähler stimmt in überschäumender Freude einen Lobpreis Gottes und der Schöpfung an, ist froh, dass er nicht allein ist, da er einen Bruder hat, der ihn liebt und der gerade auf dem Weg zu ihm ist, vermutlich, um mit ihm jagen zu gehen. Darauf deutet der Kieferknochen, also *quijada*, hin, der wohl als Waffe dienen soll.

Mehrere des Spanischen mehr oder minder mächtige Lesergruppen, denen ich diesen Text vorstellte, erklärten übereinstimmend, der Text sei bis auf das Lexem für die vermeintliche Waffe sprachlich einfach und gut verständlich, und so stellte es für sie auch keine Schwierigkeit dar, den Text mit eigenen Worten in der Fremdsprache zu resümieren. Als ich sie sodann aufforderte, dem Text einen weiteren Satz hinzuzufügen, da geschah etwas, was ich in diesem Ausmaß nicht erwartet hatte, denn mindestens zwei von drei Lesern veränderten die positive Grundstimmung des Textes und schrieben ein negatives Ende. Auf meine Frage hin, wieso sie eine Wende im Handlungsgefüge der Erzählung vollzogen hätten, antworteten sie, sie könnten sich schlechterdings nicht vorstellen, dass ein Text durchgängig so positiv bleibe – dies sei das Ergebnis ihrer langjährigen Leseerfahrung. Dass diese Erfahrung offenbar nicht unbegründet ist, darauf hat Harald Weinrich schon Anfang der 70er Jahre hingewiesen, als er feststellte: „Das Glück ist offenbar der sprödeste aller literarischen Gegenstände. Das Unglück hingegen, sowie alles Ungute, Unwahre und Unschöne, kurz: die Negativität bietet sichtlich

die günstigeren Bedingungen für ihre Formung durch die Hand der Dichter.“
(Weinrich 1971a: 14)

Sei es, wie es sei, dieser Befund erhellt offensichtlich ein Phänomen, das in der Leseforschung alles andere als unbekannt ist. So schreibt z.B. Umberto Eco in seinem immer noch lesenswerten Werk *Lector in fabula*:

Jedesmal, wenn der Leser dahin gelangt, im Universum der Fabel (wenn auch noch in Parenthese, nämlich als extensionale Entscheidung) die Ausführung einer Handlung zu erkennen, die in der Welt der Erzählung eine Veränderung zu bewirken vermag und somit neue Handlungsabläufe einleitet, wird er dazu angeregt, *vorherzusehen*, welche Zustandsveränderungen von der Handlung herbeigeführt werden und welches der neue Handlungsablauf sein wird.
(Eco, *ibid.* 141)

Eco spricht in diesem Zusammenhang von *inferenziellen Spaziergängen* und „Wahrscheinlichkeitsdisjunktionen“ (ebd.) des Lesers, und in der Tat lädt unser Beispieltext offensichtlich und wie selbstverständlich zum Weiter-spinnen der Fabel ein, was ja auch – und darauf verweisen die drei Auslassungspunkte – intendiert zu sein scheint.

So weit, so gut! Ich will nun den Titel dieses *microrrelato* nennen, den ich Ihnen ja aus gutem Grund vorenthalten habe, denn er lautet *Abel*. Sollten Sie dies bereits vermutet haben: meinen Glückwunsch! Denn dann haben Sie sich wirklich ein großes Lob als gewiefte Leser verdient, die ohne weiteres in der Lage sind, auch unmarkierte intertextuelle Verweise zu entdecken. In meiner Leserschaft schaffte dies übrigens niemand, was mich – nebenbei gesagt – nicht wenig schaffte, stellt doch die Bibel eines der bedeutendsten Referenzwerke der westlichen Literaturen dar.

Wie nun ändert sich unsere Lesehaltung, wenn wir den Titel unseres Textes kennen? – Wir reaktivieren Welt- oder Textwissen und lesen den nachfolgenden Text im Lichte unserer Erfahrung. Dies ist eine mittlerweile all-

gemein bekannte Erkenntnis der Hermeneutik, zu der Hans-Georg Gadamer Folgendes bemerkt:

Die Sprachlichkeit unseres In-der-Welt-Seins artikuliert am Ende den ganzen Bereich unserer Erfahrung. [...] Alle Erfahrung vollzieht sich in beständiger kommunikativer Fortbildung unserer Welterkenntnis. Sie ist selbst Erkenntnis von Erkanntem [...], und hermeneutische Anstrengung gelingt überall da, wo Welt erfahren, Unvertrautheit aufgehoben wird, wo Einleuchten, Einsehen, Aneignung erfolgt, und am Ende auch dort, wo die Integration aller Erkenntnis der Wissenschaft in das persönliche Wissen des Einzelnen gelingt. (Gadamer 1973)

Was uns als neugierige und aktive Leser sodann interessieren könnte, das sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unserem Text und seiner biblischen Vorlage. Wir sind uns natürlich darüber bewusst, dass wir uns hierdurch auf ein philologisches Terrain des Textvergleichs begeben, das gewiss nicht das gelobte Land eines jeden Normallesers absteckt, aber ich bin mir sicher, dass Sie mich bereitwillig auf diese Entdeckungsreise begleiten werden. Vergegenwärtigen wir uns der Einfachheit halber den Wortlaut der biblischen Geschichte:

Conoció el hombre a su mujer, que concibió y parió a Caín, diciendo: «He alcanzado de Yahvé un varón». Volvió a parir, y tuvo a Abel, su hermano. Fue Abel pastor y Caín labrador; y al cabo de tiempo hizo Caín ofrenda a Yahvé de los frutos de la tierra, y se la hizo también Abel de los primogénitos de su ganado, de lo mejor de ellos; y agradóse Yahvé de Abel y su ofrenda, pero no de Caín y la suya. Se enfureció Caín y andaba cabizbajo; y Yahvé le dijo: «¿Por qué estás enfurecido y por qué andas cabizbajo? ¿No es verdad que, si obraras bien, andarías erguido, mientras que, si no obras bien, estará el pecado a la puerta como fiera acurrucada, acechándote ansiosamente, a la que tú debes dominar? Cesa, que él siente apego de ti, y tú debes dominarle a él».

Dijo Caín a Abel, su hermano: «Vamos al campo». Y cuando estuvieron en el campo, se alzó Caín contra Abel, su hermano, y le mató. Preguntó Yahvé a Caín: «¿Dónde está Abel, tu hermano?» Contestóle: «No sé. Soy acaso el guarda de mi hermano?» «¿Qué has hecho? –le dijo El–. La voz de la sangre de tu hermano está clamando a mí desde la tierra. Ahora, pues, maldito serás de la tierra, que abrió

su boca para recibir de mano tuya la sangre de tu hermano. Cuando la labres, no te dará sus frutos, y andarás por ella fugitivo y errante».²

Soweit der biblische Text. Der bedeutsamste Unterschied zwischen ihm und unserem *microrrelato* besteht zweifellos in der Erzählperspektive, die uns den modernen Text näherbringt. Hier erhält Abel das Wort, das er in der Genesis nicht hat. Darauf bezieht sich offensichtlich die Aussage „*He callado tanto tiempo...*“, denn unser *cuento* verleiht Abel nach über dreitausend Jahren eine Stimme, die er just in dem Moment erhebt, als Gott Kain vor der Sünde gewarnt hat und dieser sich auf den Weg zu seinem Bruder begibt. Abels Lob des Schöpfers und seiner Schöpfung enthält den Satz: „*Dios protege lo que crea*“, der sich zumindest für die biblische Erzählung als trügerische Hoffnung erweist, denn dort kommt es zum Brudermord, und zwar vermutlich aus Neid und Eifersucht, berichtet der biblische Text doch von Kains Zorn nicht nur über Gottes Gefallen an Abels Opferlammern, sondern auch über Gottes ausbleibende Freude über seine eigenen Opfergaben. Die Tatwaffe findet im biblischen Text übrigens keine Erwähnung, weshalb es – zumindest auf den ersten Blick – umso erstaunlicher scheint, wieso es sich in der modernen Erzählung um einen Kieferknochen, eben eine *quijada* handelt. Und genau diese Ergänzung scheint mir der Schlüssel für ein tieferes Verständnis unserer Kürzest-erzählung zu sein, denn sie eröffnet einen weiteren literarischen Horizont, der Romarals *microrrelato* in meinen Augen zu einem raffinierten intertextuellen Vexierspiel werden lässt.

Können Sie sich vielleicht vorstellen, worauf ich hinauswill? Nur ein chilenischer Kollege erkannte den geradezu manieristischen Kunstgriff, der den Text beendet, handelt es sich bei der *quijada* doch nicht lediglich um eine

² *Sagrada Biblia*. Versión directa de las lenguas originales por Eloíno Nacar Fuster y Alberto Colunga, O.P. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos 1985, S. 31-32, Génesis 4, 1-12.

primitive urzeitliche Waffe, sondern um einen weiteren recht sublimen intertextuellen Verweis, nämlich auf den *Quijote*, also auf das neben der Bibel zweitwichtigste Referenzwerk der spanischsprachigen Literatur. Nur am Rande sei übrigens erwähnt, dass der Roman des Cervantes im Jahre 2002 bei einer vom Nobelinstitut in Stockholm und dem Club des Norwegischen Buches organisierten Umfrage unter einhundert wichtigen Autoren aus vierundfünfzig Ländern zum besten und bedeutendsten Werk der Weltliteratur gewählt wurde. (Ingendaay 2002: 43) Aber lesen Sie bitte selbst, was gleich zu Beginn des *Quijote* über den Ritter von der traurigen Gestalt geschrieben steht:

Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años: era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada o Quesada (que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben), aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quijana. Pero esto importa poco a nuestro cuento: basta que en la narración dél ne se salga un punto de la verdad. Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso (que eran los más del año) se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de su hacienda ; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así llevó a su casa todos cuantos pudo haber dellos; [...]. Con estas razones perdía el pobre caballero el juicio,...(Cervantes (1947: 30)

Quijada war also laut dem Erzähler des Romans einer der möglichen Zunamen des don Quijote, also jenes Mannes, der Opfer seines übermäßigen Ritterromankonsums wurde und darüber den Verstand verlor, weil er Realität und Fiktion nicht mehr zu unterscheiden vermochte. Mein Universitätslehrer und Freund, Professor Dr. Hans Felten, prägte übrigens für dieses Krankheitsbild den schönen Terminus *Lektüreschaden*, wenn er auch selbst fest davon überzeugt ist, diesen Begriff bei Harald Weinrich gefunden zu

haben, ein Nachweis, der mir allerdings nicht gelang.³ Aber so ist das eben oft mit unserer Lektüre: wir eignen sie uns an und sind nicht selten selbst Opfer dessen, was wir gelesen haben...

Was nun bringt das Wissen um diesen intertextuellen Verweis an Erkenntnisgewinn für das Verständnis unseres *microrrelato*? – Es ist, will mir scheinen, ein klares Signal dafür, dass unsere Kürzesterzählung nicht nur im Sinne eines wie auch immer gearteten Textes über ein in der Genesis thematisierten Theodizee-Problem verstanden wissen will,⁴ sondern als wohlkalkuliertes Spiel mit Texten und uns Lesern. Und Sie und ich, verehrte Leserin, verehrter Leser, wir sollen offensichtlich veranlasst werden, über unser Lesen und Verstehen nachzudenken. Mit anderen Worten: dieser auf den ersten Blick so ausgesprochen harmlos daher kommende *microrrelato* erweist sich nach genauerer Betrachtung als eine äußerst originelle und hoch artifizielle Ausgestaltung des Wechselspiels zwischen intertextueller Produktion und literarischer Rezeption. Und aufgrund dieses Befundes müssen wir uns als Leser die Frage stellen, ob wir nicht selbst geradezu quijotesk handeln, also ein Opfer eines Lektüreschadens werden, wenn wir den Abel der modernen Erzählung mir nichts, dir nichts mit der biblischen Gestalt gleichen Namens identifizieren. So gesehen ist Oscar María Romarals kurzer Text ein manieristisches Kabinettstück, dessen Analyse geeignet ist, unsere Lesekompetenz zu schulen.

³ Das Phänomen des Lektüreschadens beschreibt Weinrich sehr wohl, und zwar in seinem Aufsatz „Ein Roman in der Provinz. Zu Balzacs Roman *Le Curé de Village*.“ In: Weinrich (1971: 77-84); nur den Terminus benutzt er nicht. Sehr treffend sind natürlich die beiden Hinweise auf zwei weitere Werke der Weltliteratur, deren Personen vom Lektüreschaden heimgesucht werden, nämlich Paolo und Francesca da Rimini in Dantes *Divina Commedia* (Inferno V/73–142) und Emma in Gustave Flauberts Roman *Madame Bovary*.

⁴ Diesen Aspekt habe ich bereits in einem anderen Zusammenhang hervorgehoben (Klein, Erwin 2004: 209-235).

2 Literaturdidaktik und Fremdsprachenunterricht

Kommen wir nun, wenn auch spät, zur Gliederung der nachfolgenden Ausführungen: Gleich im Anschluss werde ich mich der neueren fremdsprachlichen Literaturdidaktik zuwenden, um der Frage nachzugehen, welche literaturwissenschaftlichen Methoden diese in den letzten Jahren vornehmlich geprägt haben. Danach sollen unser Ausgangstext und weitere Beispiele auf ihre Tauglichkeit für ihre Behandlung im Spanischunterricht untersucht werden.

Geben wir in diesem Zusammenhang zunächst einmal dem bedeutenden Gießener Anglisten und Literaturdidaktiker Lothar Bredella das Wort:

Die Literaturdidaktik hat die Aufgabe, bei den Lernenden eine literarische Kompetenz aufzubauen. Dies kann jedoch nicht dadurch geschehen, dass man von den Lernenden erwartet, dass sie sich an den Methoden der jeweils neuesten literaturwissenschaftlichen Richtungen orientieren. Deshalb kritisiert Jack Thomson [...] eine solche Abbilddidaktik zu Recht: ‚Instead of teaching students how to read better and with more enjoyment we have concentrated on explaining how a few expert readers called «critics» have read specific texts.‘ (Bredella 2004: 32)

Bredella plädiert sodann für eine rezeptionsästhetische Literaturdidaktik, die dem Leser unterschiedliche Rollen zuweist, wie z.B. die des Mitspielers, Zuschauers, Kritikers. Dabei grenzt er sich ebenso entschieden wie nachvollziehbar vom reinen Formalismus und vom Dekonstruktivismus ab und fasst seine Überlegungen wie folgt zusammen:

Wenn gegenwärtig literarische Texte im Fremdsprachenunterricht wieder eine Rolle spielen, dann wohl deshalb, weil die Literaturdidaktik aufgezeigt hat, dass literarische Texte kulturelle Grenzen überschreiten und zum interkulturellen Verstehen und zur Entfaltung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten beitragen und dass das Gespräch über Lesereaktionen und Deutungen authentische Kommunikation ermöglicht. (ibid.; auch Bredella & Burwitz-Melzer 2004, passim)

Literarische Texte besitzen aber auch Bildungsrelevanz. Dazu bemerkt Bredella in seinem 2010 erschienenen Buch *Das Verstehen des Anderen*:

Um die Bildungsrelevanz literarischer Texte zu entfalten, dürfen wir sie nicht nur als Behälter, denen wir Informationen entnehmen, und nicht nur als linguistische Objekte, mit denen wir die Fremdsprache lernen, auffassen, sondern müssen sie als Äußerungen verstehen, die uns zum Mitdenken und Mitfühlen und zu Stellungnahmen anregen... (Bredella 2010: 30)

Es ist unschwer zu erkennen, dass aus Bredellas Überlegungen die in den letzten Jahren den schulischen Literaturunterricht dominierenden kreativ-gestalterischen Textzugriffe abgeleitet werden können, gerade auch, wenn Bredella die Bedeutung des Wechselspiels zwischen Nähe und Distanz zum literarischen Text unterstreicht:

Zur Rezeption gehört aber nicht nur, dass sich der Rezipient in die Welt, die er entstehen lässt, versetzt und in ihr lebt, sondern auch, dass er zu ihr in Distanz tritt und sie beurteilt. Erst beide Momente zusammen bestimmen den Bildungssinn literarischer Texte. (ibid. 31)⁵

Dass man über schülerzentrierte Verfahren die traditionellen Analysen nicht vergessen sollte, unterstreicht Nünning:

Ein einseitig schülerzentrierter Literaturunterricht, der die subjektiven Eindrücke und Assoziationen der Lernenden zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgesprächs erhebt, läuft im Gegensatz zu einem bewusst theoriegeleiteten und methodisch pluralistischen Vorgehen unweigerlich Gefahr, sowohl die Kontingenz der jeweiligen Beobachtungen als auch die ‚Komplexität der eigenen Beobachtungslagen‘ aus dem Blick zu verlieren. Das Gleiche gilt für das Gegenstück subjektivistischer Formen der Literaturbehandlung, den objektivistischen Glauben an die eine richtige Interpretation. Wer die eigene Modellinterpretation für die beste oder sogar einzig mögliche Lesart eines literarischen Werks hält, an dem sind nicht nur die

⁵ Diese Meinung vertritt auch Kathrin Sommerfeld (2011: 162): „Die Kombination von ‚Kreativität‘ und Analyse sollte zu einem methodischen Prinzip für den Umgang mit Texten werden, und zwar so, dass es bei der Behandlung eines jeden Textes eine imaginativ-produktive und eine analytische Phase gibt, deren Ergebnisse sich ergänzen.“

literaturtheoretischen Debatten der letzten vierzig Jahre spurlos vorübergegangen, sondern der dürfte auch kaum in der Lage sein, das Kontingenzbewusstsein und die Komplexitätsempfindlichkeit der Lernenden zu fördern.⁶

Die Schülerinnen und Schüler sollen also in eher „objektiven“ und stärker „subjektiven“ Analyseverfahren geschult werden, um der Komplexität literarischer Texte gerecht werden zu können und dadurch literarische Kompetenz zu erlangen. Diese besteht laut Bredella nicht nur aus der Fähigkeit,

... stilistische und strukturelle Merkmale verschiedener Gattungen identifizieren zu können, sondern [...] vor allem darin, sich an literarischen Texten zu erfreuen, weil sie den eigenen Erfahrungshorizont erweitern und Modelle für das Verstehen der fremden und eigenen Welt anbieten. Dafür sind Kenntnisse über stilistische und strukturelle Merkmale notwendig, aber sie sind Mittel und nicht das Ziel der Rezeption literarischer Texte... (Bredella 2010: 21)

Es gilt also, sowohl analytisch-interpretatorische als auch kreativ-gestalterische Textzugriffe zu ihrem Recht kommen zu lassen, so wie das auch der Lehrplan Spanisch für Gymnasien und Gesamtschulen für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen vorsieht (Richlinien Spanisch / NRW: 64ff.). Welch anspruchsvolle Aufgaben der Literaturdidaktik zukommen, dies formulieren treffend Grünewald & Küster in ihrer *Fachdidaktik Spanisch*:

Fremdsprachliche Literaturdidaktik verfolgt das paradoxe Ziel, einen kunsthaft verfassten Gegenstand, der sich wie jegliche Kunst einer

⁶ Nünning, Ansgar: „Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die ‚Praxisrelevanz‘!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht.“ In: Bredella, Delanoy & Surkamp (Hrsg.): 90. Auch Legutke et al. (2002), wo Bredella in einem Gespräch mit Nünning (99-125) ausführt: „Vor dem Hintergrund der Vormachtstellung des objektivistischen Paradigmas waren diese kreativen Methoden eine Bereicherung. Heute, vor dem Hintergrund der Vormachtstellung des subjektivistischen Paradigmas, führt die Verselbständigung kreativer Methoden in der Tat in die Irre, und wir müssen für den Text Partei ergreifen. Er ist nicht bloßes Angebot für einen eigenen Text, sondern will verstanden werden, auch wenn wir dabei erfahren, dass er auf unterschiedliche Weise verstanden werden kann.“ (115).

Indienstnahme für externe Zwecke dem Anspruch nach verweigert, für den Fremdsprachenerwerb nutzbar zu machen. Literarische Texte [...] verhelfen zu einer vertieften und nachhaltigeren Verarbeitung von Sprache, als dies reine Gebrauchstexte zu leisten vermögen. Vor allem aber gilt die Auseinandersetzung mit Literatur darüber hinaus als eine Art Königsweg zur kognitiv-affektiven Erschließung der mit der Zielsprache verbundenen Kulturräume sowie weitergehend zur Realisierung von Fremdverstehen [...]. Wie auch immer die Begründungen ausfallen, so eint alle literaturdidaktischen Modelle doch das Bestreben, letztlich Prozesse sprachlichen und (inter)kulturellen Lernens zu fördern. (Richtlinien Spanisch NRW) (Grünewald & Küster 2009: 45)

Die beiden Spanischdidaktiker, die sich mehrfach auf Bredellas rezeptions-ästhetischen Ansatz beziehen, plädieren für eine breite Palette unterschiedlicher Textzugriffe und weisen darauf hin, dass sich literarische Texte „über ihre Vieldeutigkeit einer oberflächlichen oder automatisierten Verarbeitung widersetzen.“ Ein paar Zeilen später schreiben sie:

Lesen in der Fremdsprache verstärkt die Verlangsamung, welche die mentalen Verarbeitungsprozesse beim literarischen Lesen ohnehin charakterisieren [*sic!*]. Gadamer (1990: 391) nennt dies einen ‚gesteigerten Fall von hermeneutischer Schwierigkeit‘. (ibid. 153)

Im Folgenden präsentieren Grünewald & Küster ein Vier-Phasen-Modell für die Arbeit mit literarischen Texten, das mannigfaltige Vorschläge für deren konkrete Ausgestaltung macht. Zumindest die vier Phasen seien genannt:

1. Vorbereitungs- und Einführungsphase
2. Phase der Textpräsentation und Texterarbeitung
3. Phase der Analyse, Interpretation und Reflexion
4. Übungs-, Textverarbeitungs- und Transferphase. (ibid. 156)

Grundsätzlich ist natürlich gegen ein solches Modell nichts einzuwenden; ohne die unter jeder Phase aufgelisteten Methoden, die ja eine Vielzahl von Variationen ermöglichen, könnte sich jedoch der Eindruck des Schematismus ergeben, der aber unberechtigt erscheint.

Wie das Lesen authentischer Texte konkret vonstattengehen kann, beschreibt Steveker (2011 : 55):

- Annäherung an den Text durch Aktivierung von Vorwissen (zu Textsorte, Darbietungsform, Machart oder Bildung von Assoziationen zu Titel bzw. Zwischenüberschriften und Illustrationen).
- Erster Lesedurchgang: Markieren aller verstandenen Passagen (Verstehensinseln), Überlesen von Stolpersteinen.
- Zweiter Lesedurchgang: Entschlüsselung des Umfelds der Verstehensinseln durch Herleiten aus dem Kontext und Nutzung von Sprachwissen.
- Dritter Lesedurchgang (falls nötig): Nutzung des zweisprachigen Wörterbuchs.

Stevekers vier Punkte betreffen natürlich lediglich die beiden ersten der von Grünewald & Küster vorgeschlagenen Phasen. Das Sprachwissen, auf das die Lernenden zurückgreifen sollen, beschränkt sich nun selbstverständlich nicht nur auf das Spanische oder die Muttersprache, sondern macht sich die vorher erlernten Fremdsprachen, also die Lernerbiographien der Schülerinnen und Schüler im Sinne der *language awareness* und der *language learning awareness* zunutze, so wie dies in mehreren Publikationen der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik vertreten wird (Meißner & Reinfried 1998, passim; Meißner & Tesch 2010; 87-95).

Was nun die nachfolgende Analyse anbelangt, so betont Sommerfeld:

Nach der Überwindung der rein analytischen Literaturbehandlung mag das Pendel in der Tat zunächst in das andere Extrem ausgeschlagen sein; gegenwärtig allerdings findet eine Rückbesinnung auf alte Tugenden unter neuem Namen statt, nämlich mit dem Ziel der Schulung von literarischer Kompetenz. Dabei ist die explizite Analyse aber nicht wie früher das ausschließliche Verfahren, sondern ein Teil des gesamten Interpretationsprozesses; sie ist auch nicht das Ziel, sondern das Mittel. (a.a.O, 171)

Und im Hinblick auf den Kompetenzbegriff fährt Sommerfeld fort,

...setzt literarische Kompetenz also, wie alle anderen Kompetenzen auch, zunächst Wissen voraus: Wissen um die Komplexität von Darstellungsverfahren (wie Raum- und Zeitgestaltung, Erzählperspektive, Handlungsstruktur) sowie typisch literarische Sprachverwendung (wie Metaphern und Symbole), Wissen um Gattungskonventionen und die Fiktionalität des Dargestellten. (ebd.; auch Rössler 2010: 131ff.)

Dies ist natürlich alles richtig, auch wenn ich diese Auflistung um den Terminus *Textwissen* – auch aus anderen Sprachen – ergänzen würde, und zwar sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Hinsicht. Und dies erscheint mir im Hinblick auf unseren eingangs behandelten *microrrelato* besonders wichtig, denn unsere Analyse geht ja weit über den eigentlichen Text hinaus und wird damit zu einem Spiel der Texte, das den Blick auf den Ausgangstext erweitert und verändert. Damit gelangen wir an einen Punkt, der zwangsläufig zur Intertextualität führt, und glücklicherweise verfügen wir über eine umfangreiche und fundierte Untersuchung zum *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*, die Wolfgang Hallet bereits vor zehn Jahren vorgelegt hat (Hallet 2002: 6). Dort wird gleich auf einer der ersten Seiten auf Roland Barthes hingewiesen, in dessen *Théorie du texte* es heißt:

Le texte est une productivité. [...] le texte ‚travaille‘, à chaque moment et de quelque côté qu’on le prenne.⁷

Dies bedeutet, dass Texte ein Bedeutungspotenzial besitzen, das sich bei der Lektüre entfaltet, aber eben nicht bei jedem Leser in gleicher Weise, verfügt dieser doch über einen jeweils unterschiedlichen hermeneutischen Horizont, vor dem der jeweilige Text gelesen wird. Und diese Einzigartigkeit eines jeden Lesers wird in den Kulturwissenschaften ebenfalls textuell definiert, wodurch der Strukturalismus eines Roland Barthes sich mit der Rezeptions-

⁷ Barthes, Roland (1994) : II 2, 1681; zitiert bei Hallet, a.a.O. 12.

ästhetik und dem Konstruktivismus verbindet und in die Theorie der Intertextualität einmündet. Dazu bemerkt Hallet:

Jeder in den Unterricht eingeführte Text trifft bei jedem Rezipienten auf einen Text der Selbst-Erzählung und verändert diesen, indem er daran mitschreibt. Und jeder Text tritt in einer Lerngruppe in eine Wechselwirkung mit einer Vielzahl von *self-narratives* ein, so dass auch der Textunterricht als eine *intertextual matrix* [...] betrachtet werden muss, in der auch die Lernenden die von ihnen konstruierten *self-narratives* und die von ihnen internalisierten Texte einbringen. (Hallet a.a.O. 22)

Und mit Verweis auf den Konstruktivisten Michael Wendt heißt es etliche Seiten später:

Textverstehen und Textinterpretation betrachtet Wendt deshalb prinzipiell als intertextuelle Prozesse, in denen die Textrezipienten die Wirklichkeitskonstruktionen eines Textes mit den eigenen und mit denen anderer Texte abgleichen und gleichzeitig in einen Deutungstext einfließen lassen [...]. Anders ausgedrückt: Intertextualität ist die entscheidende Voraussetzung für die Viabilisierung, also für die Entstehung, Bestätigung oder Negierung der intersubjektiven Gültigkeit von Wirklichkeitskonstruktionen. (Wendt 1996: 40)

Es geht also im fremdsprachlichen Literaturunterricht darum, Texte so zu arrangieren, dass ein Beziehungs- und Bedeutungsgeflecht entstehen kann, welches die unterschiedlichen Lernenden in das Aushandeln von Bedeutungen eintreten lässt. Dazu eignen sich natürlich in ganz besonderem Maße Texte mit gleicher Thematik, die zum Vergleich untereinander und zum Abgleich mit eigenen Wissensbeständen, Vorstellungen und Urteilen einladen. Mit anderen Worten:

Eine intertextuell orientierte Textdidaktik nimmt die vielfältigen Beziehungen eines jeden Textes zu anderen Texten und zu den kulturellen Diskursen, an denen dieser Text teilnimmt, mit in den Blick. Die Rolle des Lernenden, der im Unterricht Texte rezipiert und produziert, und die des Individuums in der Gesellschaft lassen sich so auf die gleiche Weise bestimmen: als Schnittstelle von Texten und Diskursen, als Interpretant kultureller Bedeutungszusammenhänge und als Subjekt von Sinnkonstruktion. (Hallet, a.a.O. 57)

Dass der fremdsprachliche Unterricht dadurch neben der literarischen Kompetenz auch die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern vermag, liegt auf der Hand, hängt allerdings nicht unerheblich vom Geschick der Lehrkraft bei der Auswahl und Abfolge der zu behandelnden Texte innerhalb der jeweiligen Teilsequenz ab. Und wenn auch die Schülerinnen und Schüler fremde und/oder eigene Texte zur in Frage kommenden Thematik beisteuern können, so hat dies neben einem erfreulichen motivationssteigerndem Moment darüber hinaus den Effekt, ihre intertextuelle Lesekompetenz auszubauen.

Kommen wir nun noch auf einige auch für den spät einsetzenden Spanischunterricht nützliche Erkenntnisse von Eva-Burwitz-Melzer zu sprechen, die mit Beispielen für den Englischunterricht, gemeinsam mit Lothar Bredella ein umfangreiches Buch über die *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik* vorgelegt hat (Bredella & Burwitz-Melzer 2004). Darin befasst sich die Autorin auch mit dem Leserprofil und der literarischen Kompetenz von Oberstufenschülerinnen und -schülern, was nach ihrer Meinung folgendes Bild ergibt:

- „Die kognitive Entwicklung findet in diesen Jahren ihren Abschluss, in der formal-operationalen Phase sind die Lernenden auch zu komplexen Abstraktionsvorgängen in der Lage.
- Die Sprachkompetenz der Jugendlichen in der Zielsprache ist höher als in der Sekundarstufe I und entspricht etwa einem Niveau von B2 nach dem *Europäischen Referenzrahmen* [...].
- Die Lesekompetenz [...] ist höher als in der Sekundarstufe I, es kann verstärkt auf vertraute Lesestrategien zurückgegriffen werden.
- Die literarische Bildung der Jugendlichen kann auf bereits erworbene grundlegende Kenntnisse im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht der vorangegangenen Klassen zurückgreifen und wird in diesen Jahren auch in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht weiter ausgebildet.
- Die Leistungswilligkeit der Jugendlichen ist in dieser nachpubertären Phase in der Regel höher als in der Sekundarstufe I.
- Ihre soziokulturelle Entwicklung findet in diesen Jahren ihren Abschluss. Es steht zu erwarten, dass Jugendliche dieser Altersgruppe zu

einer wechselseitigen Perspektivenübernahme und auch zur Perspektivenkoordination fähig sind.“ (Burwitz-Melzer, insbes. 220)

Diese Kompetenzzuweisung muss natürlich für Spanischlernende etwas modifiziert werden, besonders, wenn sie das Spanische erst als spät einsetzende Fremdsprache gewählt haben, aber grundsätzlich trifft sie auch für diese Schülergruppe zumindest in der Qualifikationsphase zu, in der ja auch anspruchsvollere literarische Texte Gegenstand des Unterrichts werden. Dabei versteht sich von selbst, dass Lehrkräfte „dem Konzept des impliziten Lesers durch ihre Sprachkompetenz, ihre kulturelle Kompetenz und durch ihre Lesekompetenz ungleich viel näher als ihre Schülerinnen und Schüler“ sind (ebd. 233). Dennoch sollten sie bemüht sein, den Lernenden den erforderlichen Spielraum für eine eigene Lektüre und Erschließung des Gelesenen zu gewähren, um nicht Gefahr zu laufen, *ex cathedra* die ihrer Meinung nach einzig mögliche Lesart eines Textes zu verkünden. Zum Abschluss dieser Ausführungen noch einmal Eva-Burwitz-Melzer:

Im Fremdsprachenunterricht tritt die Lehrkraft als Vermittler und Impulsgeber während des gesamten Rezeptionsprozesses immer wieder einmal zwischen Text und Schüler/Leser: Sie muss eine vorsichtige Balance halten zwischen ihrer Rolle als ‚guter‘, informierter Leser und Spezialist, den Rollen als Koordinator, Organisator, oft auch als Auslöser und Endpunkt des schulischen Lernprozesses. (ibid. 225/26)

3 Die Unterrichtssequenz zum Thema Lesen

Schauen wir uns im Lichte der soeben erhobenen Befunde der literaturdidaktischen Diskussion noch einmal unsere Annäherung an den eingangs analysierten *microrrelato* an: Wie war unser methodischer Zugriff auf den Text? – Wir haben

1. die Kürzesterzählung zur Lektüre zunächst ohne Titel präsentiert;
2. nach dem Resümee gefragt, wie der Text wohl weitergehe, also die Leseerwartung ins Spiel gebracht;

3. sodann den Titel *Abel* eingegeben und somit das Vorwissen der Gruppe aktiviert;
4. die Erzählung mit dem biblischen Text verglichen;
5. die Jagdwaffe als nicht biblische Zutat des modernen Textes identifiziert und als Anspielung auf den *don Quijote* in ihrer literarischen Dimension gewürdigt;
6. den *microrrelato* als einen Text über Lesen und Verstehen gedeutet.

Wir haben die Erzählung also literaturdidaktisch in einem Mischverfahren zwischen analytisch-interpretatorischen und kreativ-gestalterischen Phasen zunächst textimmanent und dann texttranszendent oder intertextuell analysiert. Der Rückgriff auf den biblischen Text konnte dabei ohne Schwierigkeiten durch das Anknüpfen an das Welt- und Textwissen der Leser erfolgen, wohingegen der Zugriff auf den *Quijote* lediglich durch mein Textwissen zustande kommen konnte. Ist dies nun eine zu starke Lenkung? – Ich glaube nicht, denn durch die Verortung unseres Ausgangstextes in diesen Bezugsrahmen wird die literarische Kompetenz der Lernenden beachtlich erweitert – und dies mit einem Werk von weltliterarischen Rang. Und wenn wir nach diesem intertextuellen Exkurs Romarals *microrrelato* als eine Erzählung über das Lesen und Verstehen gedeutet haben, dann dürfte dies ein intersubjektiv nachvollziehbares Ergebnis sein, das die Textauswahl der ins Auge gefassten Teilsequenz leitet.

Folgende drei weitere Texte schlage ich zum Thema *Lesen über Lesen im Spanischunterricht* vor:

1. das Gedicht *Leer, leer, leer* von Miguel de Unamuno⁸;
2. den Artikel *Moment beim Lesen* von Kurt Tucholski⁹ und
3. die Erzählung *Continuidad de los parques* von Julio Cortázar.

⁸ In: *Cancionero (Diario poético)*, 1953.

⁹ Moment beim Lesen. In: *Kaspar Hauser, Die Weltbühne*, 12.04.1932, Nr. 15, S. 573.

3.1 Das Gedicht *Leer, leer, leer* von Miguel de Unamuno

Hier zunächst das Gedicht von Miguel de Unamuno (1864–1936)¹⁰:

Leer, leer, leer

Leer, leer, leer, vivir la vida
que otros soñaron.
Leer, leer, leer, el alma olvida
las cosas que pasaron.

Se quedan las que quedan, las ficciones,
las flores de la pluma,
las olas, las humanas creaciones,
el poso de la espuma.

Leer, leer, leer, ¿seré lectura
mañana también yo?
¿Seré mi creador, mi criatura,
seré lo que pasó?

Da es mir in diesem Kontext vornehmlich auf Inhalte ankommt, seien nur einige wenige Hinweise auf Formales gegeben: Das Gedicht besteht aus drei Quartetten mit vorzugsweise weiblichen Kreuzreimen und vorwiegend Elf- und Siebensilbern, bewegt sich also im Sinne der literarischen Tradition Spaniens auf mittlerer Stilhöhe. Sein Thema, das Lesen, kommt wie im Titel in den Versen 1, 3 und 9 jeweils dreimal hintereinander vor, wodurch seine fast magische und geradezu pseudo-religiöse Bedeutung für das lyrische Ich, das erst in der letzten Strophe in Erscheinung tritt, hervorgehoben werden. Wird dieses Lesen in den ersten beiden Versen der ersten Strophe mit der

¹⁰ Den Hinweis auf dieses Gedicht verdanke ich meiner verehrten Bonner Kollegin Doris Lessig, die im *Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer* zu ihrer vorbildlichen literaturdidaktischen Textsammlung *Señor don Quijote mío* (Bonn: Romanistischer Verlag 2005, bes. 14-26) eine Reihe von Texten über das Lesen und über Bücher abdruckt, unter anderem eben auch Unamunos Gedicht (14). Diese Textsammlung kann die von mir vorgeschlagene Teilsequenz ergänzen, erscheint mir jedoch für mein Vorhaben zu umfangreich. Natürlich ließen sich daraus, wie von der Autorin auch vorgeschlagen, hervorragende Klausurtexte entnehmen. Zu Lessigs in Schule und Hochschule leider viel zu wenig beachtetem Quijote-Buch siehe auch meine Rezension in: Fehrmann & Klein (2008: 191-194).

Identifikation des Lesers mit fremden Leben bzw. fremden Phantasiewelten gleichgesetzt, so betonen die Verse 3 und 4 dieser Strophe den Evasionscharakter, den die Lektüre von Literatur besitzen kann: der Leser lässt die ihn umgebende Realität hinter sich.

Das zweite Quartett beschreibt, was im Gedächtnis haften bleibt, nämlich die Lesefrüchte, die wegen ihrer Bedeutung metaphorisch überhöht werden, und zwar zu Blüten der Feder, Wellen und Bodensatz des Schaumes. Diese drei Metaphern, die sich als menschliche Schöpfungen allesamt auf Fiktionen, also Lektüren beziehen, heben unterschiedliche Aspekte des Haftenbleibens im literarischen Gedächtnis hervor, z.B. besonders gelungene Formulierungen, den Erzählstrom und den Kern einer Handlung oder die Quintessenz eines Textes.

Das lyrische Ich in der dritten Strophe erweist sich als großer Fragender hinsichtlich seiner eigenen Zukunft. Es fragt sich, ob es auch zur Lektüre werde, was ja voraussetzt, dass es sich vorher selbst in Geschriebenem manifestiert hat. Dieser Tatsache ist es sich sehr wohl bewusst, wie die Frage nach dem Selbst-Erschaffen und Selbst-Geschaffenen belegt. Ob es allerdings zukünftig Vergangenheit sein wird, diese Unamunos Gedicht abschließende Frage verweist auf eine lange literarische Tradition, die in dem lateinischen geflügelten Wort *ars longa, vita brevis* zum Ausdruck kommt, das den Aphorismen des Hippokrates entstammt und auch in Senecas *De brevitae vitae* überliefert ist (vgl. Bayer 1994: 44). Horaz z.B. war sich hinsichtlich seines literarischen Nachruhms – anders als unser Fragender – absolut sicher, wie man seinen selbstbewussten *Carmina* entnehmen kann, in denen es an einer Stelle heißt:

„Non omnis moriar multaue pars mei
Vitabit Libitinam: usque ego postera

Crescam laude recens,...“ (c. 3,30; 6-8) (Horaz 1977: 162),

was in der Übertragung von Josef Weinheber wie folgt lautet:

Sterben werd ich nicht ganz. Nein, ein entscheidend Teil
Wird entgehn dem Zerfall. Immer noch, immer neu
Werd ich wachsen im Ruhm durch die Geschlechter,...¹¹

Und in den *Amores* von Ovid heißt es ebenso selbstsicher:

Ergo etiam cum me supremus adederit ignis,
Vivam, parsque mei multa superstes erit.

In Deutsch:

Darum, wenn mich auch einst verzehrt die letzte der Gluten,
Leb ich doch weiter und fort dauert ein Teil meines Selbst.“
(Ovid 1992,: 52/53)

Halten wir fest: Für Miguel de Unamuno ist Lesen Fremderleben, Weltflucht und Erinnerung. Doch hinsichtlich seines Nachlebens als Autor ist der Spanier anders als seine antiken Vorbilder, mit denen ja vornehmlich die europäischen Dichter der Renaissance und des Barock in einen fruchtbaren Wettstreit traten, der sich durch *imitatio*, also persönliche Anverwandlung, und *aemulatio*, sprich: Nacheifern zum Zwecke des Übertrumpfens der antiken Vorbilder, auszeichnete, wesentlich vorsichtiger: für ihn ist sein mögliches Überleben im literarischen Kosmos nicht sicher und somit fraglich. Dies wird wohl in erster Linie an seiner Bescheidenheit liegen, denn als Spiritualist und religiöser Individualist verteidigte Unamuno entschieden die Idee der persönlichen Unsterblichkeit gegenüber der modernen Wissenschaft (Brockhaus 1974: XIX: 232).

¹¹ A.a.O. 163. Auf den folgenden Seiten dieser schönen Ausgabe findet man dann noch Bearbeitungen dieses Gedichts des Horaz von Martin Opitz, Johann Wilhelm Ludwig Gleim, Christian Morgenstern und Emanuel Geibel.

Was nun die Behandlung dieses Gedichts im Unterricht anbelangt, bin ich mir natürlich sehr wohl bewusst – und dies habe ich auch schon mehrmals selbst in guten Kursen erfahren –, dass die Schülerinnen und Schüler auch in der Qualifikationsphase nicht ohne Weiteres in der Lage sein werden, alle literarischen Implikationen dieses Textes zu erfassen. Gleichwohl bin ich der Meinung, dass sie zu beachtlichen Analyseergebnissen gelangen können, wenn sie behutsam an diesen komplexen Text herangeführt und erst danach zu einer textimmanenten und schließlich texttranszendenten Interpretation angeleitet werden. Dabei wird es naturgemäß zu einem Wechsel zwischen schülerzentrierten und eher lehrerzentrierten Phasen kommen, was ich jedoch für vertretbar halte, solange die Lehrkraft als Impulsgeber fungiert, Texte für Vergleiche bereitstellt, deren Auswertung jedoch den Lernenden überlässt.

Folgende Unterrichtsplanung hat sich bewährt und erscheint mir weiterhin erfolgversprechend:

- Erstellen eines Clusters zum Thema „Lesen“ (*Leer, leer, leer*).

Hierdurch erhält die Lerngruppe die Möglichkeit, sich dem Thema durch den Titel des Gedichts inhaltlich und sprachlich auf der Basis ihres Vorwissens, ihrer Erfahrungen und Empfindungen anzunähern. Der Lehrkraft bleibt es vorbehalten, vornehmlich sprachlich korrigierend und ergänzend einzugreifen, bei Bedarf allerdings auch inhaltliche Impulse zu geben, um zur Entfaltung weiterer Ideen anzuregen und das Gedicht vorzuentlasten.

- Erstbegegnung mit Unamunos Gedicht:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zunächst einzeln und markieren alles, was sie bereits verstehen. Zudem notieren sie sich Auffälligkeiten bzw. Fragen, die sich aus ihrer Textlektüre ergeben.

- Im Austausch mit einem Partner wird das jeweilige Textverständnis überprüft und gegebenenfalls abgeglichen. Auch wird versucht, Ant-

worten auf die aufgetauchten Fragen zu finden und die Auffälligkeiten zu beschreiben und gegebenenfalls zu erklären.

- Im Plenum werden, falls erforderlich, die restlichen Lexeme semantisiert, bevor – nach der Nennung erster Eindrücke, die auf Folie festgehalten werden – ein strophenweises Resümee erstellt wird. Sodann werden die Fragen und die Auffälligkeiten ebenfalls auf Folie gesammelt und anschließend systematisiert, um Analyseschwerpunkte festlegen zu lassen.
- Die nunmehr erfolgende analytisch-interpretatorische Auseinandersetzung mit dem Gedicht kann arbeitsteilig in Gruppen erfolgen, wobei sich die Lernenden den vorher genannten Analyseansichten zuordnen können. Es sollten jedoch bestenfalls vier oder fünf Aspekte bearbeitet werden, um sich nicht zu verzetteln.
- Die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum sollte interaktiv erfolgen und auf Auswertungsbögen festgehalten werden, was ja dadurch erleichtert werden dürfte, dass sich alle Schülerinnen und Schüler bereits intensiv mit dem Gedicht beschäftigt haben und deshalb die Herausstellung von Einzelaspekten nachvollziehen können. Bei verbleibenden Unklarheiten sind Nachfragen natürlich willkommen.
- Als Zwischensicherung sollten die Kursteilnehmer die gemeinsam erarbeiteten Analyseergebnisse in einem Fließtext verschriftlichen, um eines der im Zentralabitur geforderten Textformate zu üben. Zwei oder drei Schülerinnen und Schüler könnten dies auf Folie schreiben, um die anschließende Besprechung im Plenum zu erleichtern. Hier bietet sich zudem die Gelegenheit, sprachlich und inhaltlich nachhaltiger korrigieren bzw. kommentieren und bei Bedarf auch ergänzen zu können.
- Nachdem die textimmanente Interpretation damit zu einem Abschluss gelangt ist, bietet es sich an, auf das eingangs angefertigte Cluster zurückzugreifen und es um die in der Analyse zusätzlich behandelten

Aspekte zu ergänzen. Dabei dürfte die Frage nach dem literarischen Nachruhm, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zu Beginn keine Nennung hatte, Aufnahme in das Cluster finden und als Scharnier zur texttranszendenten Beschäftigung mit dem Gedicht dienen.

- Diese Phase wird zwangsläufig die Lehrkraft auf den Plan rufen, was jedoch unproblematisch ist, denn hier soll sie lediglich als – wenn auch wichtiger – Impulsgeber fungieren, der nach Beispielen zum Thema Unsterblichkeit aus anderen Sprachfächern fragt. Sollten keine Nennungen erfolgen, was ohne weiteres möglich ist, könnten an der Sprachenwahl der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Beispiele aus dem Lateinischen, dem Englischen und dem Französischem verteilt werden. Die Aufgabe wäre der Vergleich des jeweiligen Textes mit dem Ausgangsgedicht, und zwar ebenfalls in Kleingruppenarbeit.
- Die auf Spanisch erfolgende Präsentation stärkt neben dem Bewusstsein der Mehrsprachigkeit besonders die Erkenntnis des Vorhandenseins einer westlichen Zivilisation, die sich eben auch und gerade in ihrer Literatur spiegelt und die unter anderem auf das gemeinsame griechisch-römische Erbe zurückgeht.

3.2 Der Artikel *Moment beim Lesen* von Kurt Tucholski

Haben die Schülerinnen und Schüler durch die Behandlung des *microrrelato* und des Gedichts *Leer, leer, leer* vornehmlich die Bedeutung der Inter textualität für eine fundierte Interpretation kennen und hoffentlich auch schätzen gelernt, so soll im Folgenden ihre literarische Kompetenz zunächst in textimmanenter Hinsicht geschult werden. Dabei dient der Artikel von Kurt Tucholski vorrangig, aber nicht ausschließlich als Filtertext für die Erzählung von Julio Cortázar. Hier der deutsche Text von 1932:

Moment beim Lesen.

Manchmal, o glücklicher Augenblick, bist du in ein Buch vertieft, dass du in ihm versinkst – du bist gar nicht mehr da. Herz und Lunge arbeiten, dein Körper verrichtet gleichmäßig seine innere Fabrikarbeit, – du fühlst ihn nicht. Du fühlst dich nicht. Nichts weißt du von der Welt um dich herum, du hörst nichts, du siehst nichts, du liest. Du bist im Banne eines Buches. (So möchte man gern gelesen werden.)

Doch plötzlich lässt die stählerne Bindung um eine Spur nach, das Tau, an dem du gehangen hast, senkt sich um eine Winzigkeit, die Kraft des Autors ist vielleicht ermattet, oder er hat seine Intensität verringert, weil er sie sich für eine andere Stelle aufsparen wollte, oder er hat einen schlechten Morgen gehabt ... plötzlich lässt es nach. Das ist, wie wenn man aus einem Traum aufsteigt. Rechts und links an den Buchseiten tauchen die Konturen des Zimmers auf, noch liest du weiter, aber nur mit dreiviertel Kraft, du fühlst dumpf, dass da außerhalb des Buches noch etwas anderes ist: die Welt. Noch liest du. Aber schon schiebt das Zimmer seine unsichtbaren Kräfte an das Buch, an dieser Stelle ist das Werk wehrlos, es behauptet sich nicht mehr gegen die Außenwelt, ganz leise wirst du zerstreut, du liest nun nicht mehr mit beiden Augen ... da blickst du auf.

Guten Tag, Zimmer. Das Zimmer grinst, unhörbar. Du schämst dich ein bisschen. Und machst dich, leicht verstört, wieder an die Lektüre.

Aber so schön, wie es vorher gewesen ist, ist es nun nicht mehr – draußen klappert jemand an der Küchentür, der Straßenlärm ist wieder da, und über dir geht jemand auf und ab. Und nun ist es ein ganz gewöhnliches Buch, wie alle anderen.

Wer so durchhalten könnte, zweihundert Seiten lang! Aber das kann man wohl nicht.¹²

Der Text, in der zweiten Person Singular verfasst, richtet sich an den Leser und preist zunächst eindringlich das Versunkensein in die Lektüre, das in seiner Intensivität imstande sei, die Körperlichkeit des Lesers und die ihn umgebende Realität vergessen zu machen. Der Klammersatz am Ende des

¹² Den Hinweis auf diesen Tucholski-Text verdanke ich meiner Aachener Fachleiterkollegin für Spanisch Judith Wilneder.

ersten Abschnitts lenkt die Aufmerksamkeit auf den Wunsch, genauso rezipiert zu werden, wobei die unpersönliche Formulierung die Perspektive des Autors mit der des Lesers als möglichem Schreiber verschmilzt.

Für das abrupte, wenn auch minimale Nachlassen der völligen Hingabe an das Buch, die metaphorisch („*stählerne Bindung*“, „*das Tau, an dem du gehangen hast*“) verstärkt wird, werden nun drei mögliche Gründe aufgezählt, die allesamt entweder dem Unvermögen oder der Absicht des Autors angelastet werden. Die Folge wird mit dem Erwachen aus einem Traum verglichen, das ganz allmählich neben der „gemäßigten“ Lektüre zur Realität zurück finden lässt, hier bildhaft ausgedrückt im Widersichtbarwerden der Konturen des Zimmers rechts und links der Buchseiten. Tucholski beschreibt diesen Zustand als ein Kräfteressen zwischen personifiziertem Buch und Welt, aus dem die Welt als Sieger hervorgeht: die Lektüre wird unterbrochen.

Das Zimmer erscheint und wird ironisch begrüßt. Der Leser fühlt sich ertappt. Sein Aufgehen in der Lektüre ist ihm irgendwie unangenehm, und ein wenig irritiert liest er weiter. Aber diesmal gelingt das Einswerden mit dem Buch nicht mehr. Das Lesen bewegt sich zwischen Fiktion und Realität, es hat seinen Zauber eingebüßt und wird zu einem normalen Vorgang.

Wegen seiner erneut unpersönlichen Formulierung könnte der als vermutlich unerfüllbar geltende Wunsch in der letzten Zeile wieder gleichermaßen den Leser und einen Autor betreffen: Man müsste so lesen oder eben auch schreiben können, dass sich der Leser über einen langen Zeitraum völlig in der Lektüre verliert...

Soweit die analysierende Paraphrase von Tucholskis Artikel, die deutlich macht, dass die Beschreibung von intensiver Lektüre sprachlich schwer zu fassen ist und dadurch nahezu zwangsläufig in Metaphern erfolgt, die den Mustern der traditionellen Liebeslyrik und der Mystik entstammen, man

denke nur an „vertieft“, „versinkst“, „nichts weißt du von der Welt um dich herum“, „du hörst nichts“, „du siehst nichts“ im Ausgangstext bzw. Versunkensein, verschmelzen, völlige Hingabe, vergessen machen, Aufgehen, Einswerden, sich verlieren in unserer Paraphrase. Dadurch wird diese Art von Lesevorgang in eine pseudo-sakrale Sphäre gehoben, die der Vereinigung von Liebenden oder eben der *unio mystica* vergleichbar wird. Und wenn wir bedenken, dass Tucholski an zwei Stellen seines Artikels indirekt auch die Produktionsperspektive ins Spiel bringt, so ergibt sich die Gleichsetzung von Autor und Schöpfer mehr oder minder von selbst. Vergegenwärtigt man sich im Lichte dieser Erkenntnis zudem nochmals den Titel des Artikels, so leuchtet ein, dass *Moment* dann nicht nur zeitlich als „Augenblick“ zu verstehen ist, sondern auch als „Beweggrund“, also Absicht bzw. Ziel der Lektüre.

Es versteht sich von selbst, dass die Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sein werden, die mystische Dimension dieses Textes zu erkennen. Was sie aber gleichwohl zu erkennen imstande sein dürften, das ist das thematisierte Einswerden des Lesers mit seiner Lektüre, also die mit Elementen der erotischen Lexik einhergehende Schilderung dieses besonderen Leseerlebnisses. Und wenn dem so ist, so sehe ich keinen Grund dafür, ihnen einen Hinweis auf die Mystik zu verwehren, handelt es sich dabei doch um ein kulturhistorisch dermaßen bedeutsames Phänomen, dass es in meinen Augen einen vertanen Chance wäre, darauf nicht einzugehen. Es böte sich z.B. eine Internet-Recherche an, die die dreistufige mystische Leiter, also die *via purificativa*, die *via illuminativa* und die *via unitiva* in den Blick nimmt, um daran den Grad der Entsagung nachzeichnen zu lassen. Außerdem würde dadurch deutlich, dass sich die Mystik wegen der *experiencia de lo inefable* (Jorge Guillén) der irdischen Liebessprache bedient, um die mystische

Hochzeit zu umschreiben.¹³ Ist dies schließlich erkannt worden, bedarf es eines Rückbezugs auf den Tucholski-Text, um nachvollziehen zu können, inwieweit durch die Verwendung mystischer Sprachmuster die darin dargestellte intensive Lektüre in eine pseudo-religiöse Sphäre gehoben wird, die erotisch aufgeladen ist.

Noch ein paar Worte über die Problematik der Einbindung eines deutschen Textes in den fremdsprachigen Literaturunterricht: Selbstverständlich soll im Unterricht über den Artikel von Tucholski auf Spanisch resümierend, analysierend und interpretierend gesprochen bzw. geschrieben werden. Dabei kann es natürlich nicht um eine Übersetzung im klassischen Sinne gehen, sondern lediglich um Sprachmittlung, so wie sie vom *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) bzw. von der Spanischdidaktik (Grünwald & Küster a.a.O. 200ff; Sommerfeld a.a.O. 84f.; Meißner & Tesch a.a.O. 194-206) begriffen wird. Ich bin mir durchaus darüber im Klaren, dass dies in einem literarischen Kontext eine anspruchsvollere Anforderung darstellt, als dies die gängigen Beispiele zu tun pflegen. Ich bin jedoch von der Sinnhaftigkeit solcher Aufgaben vollkommen überzeugt, denn so lernen die Schülerinnen und Schüler sozusagen nebenher, wie lohnend es ist, über Grenzen hinweg zu denken und dabei den Bezug zur eigenen Kultur nicht außer Acht zu lassen.

3.3 Die Erzählung *Continuidad de los parques* von Julio Cortázar

Kommen wir nun zum krönenden Abschluss unserer Sequenz über das Lesen, also zu der Erzählung *Continuidad de los parques* von Julio Cortázar. Hier zunächst der *cuento*:

¹³ Zur spanischen Mystik, z.B.: Cilveti (1974).

Julio Cortázar: Continuidad de los parques

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y dicutar con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los heroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concentraban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer.

Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de campaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del

salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela. (Cortázar 2003: 393f.)

Wollten wir das Argument dieses *cuento* formulieren, so könnte es etwa folgendermaßen lauten: Ein Mann ist so sehr in die Lektüre der letzten Kapitel eines Romans vertieft, dass die darin handelnden Personen für ihn immer plastischer werden. Schließlich wird er Zeuge ihrer Aktionen und letztlich scheinbar auch ihr Opfer.

Der als gefesselter Leser dargestellte Mann ist der Protagonist dieser Cortázar-Erzählung. Die weiteren Personen der Kurzgeschichte gehören (bis auf den *apoderado* und den *mayordomo*, die allerdings nur eine kurze Erwähnung finden) einer zweiten Ebene an, nämlich jener, die der Leser des Romans der Fiktion zuschreibt, die indes zunehmend zu seiner Wirklichkeit zu werden scheint. Und genau die Verschmelzung der beiden Fiktionsebenen ist der Kunstgriff, der diesen Text zu einem äußerst geschickt und kunstvoll konstruierten *cuento* macht, der uns Leser – ganz im Sinne der barocken Poetik – zu verblüffen vermag. Eine Abgrenzung zwischen den beiden Fiktionsebenen kann nicht mehr eindeutig vorgenommen werden, worauf auch schon der Titel *Continuidad de los parques* vorverweist, da unter anderem die Parks dem Inventar dieser beiden Ebenen angehören. Aber der Reihe nach!

Durch die Analyse des Tucholski-Artikels müssten die Schülerinnen und Schüler nach Klärung der unbekannten Lexik und der Äußerung erster Eindrücke ohne Weiteres in der Lage sein, diejenigen Stellen der Erzählung zu benennen und zu analysieren, in denen der Leser und sein immer intensiveres Lesen beschrieben werden wie z.B.

- “se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes.”

- “se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida.”
- “Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba...”
- “Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concentraban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro...”
- “Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes...”

Wie unschwer zu erkennen, wird Cortázers Leser immer stärker in seine Lektüre hineingezogen. Dies bereitet ihm ein nahezu erotisches Vergnügen, das übrigens alle Sinne anzusprechen vermag, wie Alberto Manguel in seiner *Geschichte des Lesens* betont:

Der Akt des Lesens stellt eine intime, körperliche Beziehung zum Buch her, an der alle Sinne teilhaben: Die Augen sammeln die Wörter von der Seite auf, in den Ohren hallen die Geräusche der gelesenen Laute wider, die Nase inhaliert den vertrauten Geruch von Papier, Leim, Tinte, Pappe oder Leder, die Fingerkuppen streichen zärtlich über das raue oder glatte Papier, über den harten oder weichen Einband, selbst der Geschmackssinn ist manchmal beteiligt, wenn der Leser den Finger befeuchtet (auf diese Weise vergiftet der Mörder in Umberto Ecos *Der Name der Rose* seine Opfer). (Manguel 2000: 285f.)

Und unser Leser vergisst alles, was ihn umgibt, um Zeuge des Gelesenen zu werden; übrigens eine mit Bedacht getroffene, da verräterische Wortwahl, spielt sie doch unmissverständlich auf eine realistische Sicht auf die Fiktion an, die uns als Leser verdächtig vorkommen sollte, denn schließlich sind beide Ebenen der Erzählung Fiktion. Dass sich dann am Ende des *cuento* das vermeintliche Opfer der Romanhandlung mitsamt seinem Umfeld als siamesischer Zwilling des lesenden Großgrundbesitzers herauszustellen scheint, dies ist die Pointe dieser genialen Erzählung, die uns auf ironische Weise auffordert, nicht in die Quijote-Falle zu tappen. Und wenn unsere Schülerinnen und Schüler die Fiktion in der Fiktion als solche erkennen, dann sind sie schon sehr kompetente Leser, für die zumindest diese Erzählung von

Julio Cortázar nicht dem Genre der Phantastik zuzurechnen ist, sondern als ein Text aufzufassen ist, der lediglich dem hier allerdings sehr ausgeklügelten Prinzip des novellistischen Zufalls folgt. Ist dies das Ergebnis der Analyse, lernen unsere jungen Leserinnen und Leser gewiss auch, das ludische Element der Literatur zu schätzen.

4 Fazit

Ziel meiner Ausführungen war es, einen Weg aufzuzeigen, wie fortgeschrittene Lerner des Spanischen an das Lesen herangeführt werden können. Dabei war der Begriff der Kompetenz zentral. Besonders reizvoll erschien das Thema Lesen, das sowohl in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als auch in der Perspektive des späteren Lebens eine immense Rolle spielt. Die vorgestellte Unterrichtssequenz folgt dem Ziel, zum weiteren Lesen zu motivieren. Die Unterrichtssequenz ließe sich natürlich jederzeit weiter ausbauen, allein war dies nicht vorrangig für mein Textarrangement. Es kam mir vielmehr darauf an, sowohl die Bedeutung des Zusammenspiels zwischen Texten und Leserinnen und Lesern bei der Sinnkonstitution herauszustellen als auch exemplarisches literarisches Lernen zu ermöglichen. Wenn dies durch die Behandlung der präsentierten Texte erfolgt, haben wir einen wichtigen Schritt zum Kompetenzaufbau junger Leserinnen und Leser beigetragen, und das erscheint mir auf jeden Fall sehr lohnend.

Bibliographie

- Barthes, Roland (1994): *Œuvres complètes*. Paris: Edition du Seuil.
- Bayer, Karl (1994): *Nota bene! Das lateinische Zitatlexikon*. Zürich: Artemis und Winkler.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2004): Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 21-64.
- Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brockhaus Enzyklopädie in 20 Bänden* (1974). Wiesbaden: Brockhaus.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Lehrende und Lernende im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella & Burwitz-Melzer (Hrsg.), 201- 236.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1947): *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Con 169 ilustraciones de Gustavo Doré. Madrid: Mayfe.
- Cilveti, Angel L. (1974): *Introducción a la mística española*. Madrid: Cátedra.
- Cortázar, Julio (2003): *Obras completas*. Edición e introducción general de Saúl Yurkievic con la colaboración de Gladis Anchieri. Prólogo de Jaime Alazraci. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores.
- Eco, Umberto (1990): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München: dtv.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fehrmann, Georg & Klein, Erwin (Hrsg.) (2004): *Standards im Fremdsprachenunterricht – theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Fehrmann, Georg & Klein, Erwin (Hrsg.) (2008): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. Aachen: Shaker Verlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1973): Hermeneutik. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Bd. 3, Spalten 1061-1073; Zitat Spalte 1071.
- Garcilaso de la Vega (1972): *Poesías castellanas completas*. Edición de Elias L. Rivers. Madrid: Clásicos Castalia.
- Gracián, Baltasar (1971): *El Criticón*. Edición de Evaristo Correa Calderón. Madrid: Espasa Calpe. Clásicos Castellanos. 3 tomos.
- Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, ELCH 6.
- Horaz (Quintus Horatius Flaccus) (1977): *Carmina. Gedichte. Mit Übersetzungen deutscher Dichter*. München: dtv.
- Ingendaay, Paul (2002): Trug und Phantasie. Autoren entscheiden: «Don Quijote» ist das beste Buch der Welt. In: *F.A.Z.* vom 11.05. 2002, 43.

- Klein, Erwin (2004): Zur Erarbeitung von Analysestandards am Beispiel aktueller *microrrelatos*. In: Fehrmann & Klein, 209-235.
- Klein, Erwin (2008): Doris Lessig: *Señor don Quijote mío*. In: Fehrmann & Klein, 191-194.
- Legutke, Michael K., Richter, Annette & Ulrich, Stefan (Hrsg.) (2002): *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Lothar Bredella zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lessig, Doris (2005): *Señor don Quijote mío*. Bonn: Romanistischer Verlag (inklusive *Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*).
- Manguel, Alberto (2009): *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, (Sexta Reimpresión).
- Manguel, Alberto (2000): *Eine Geschichte des Lesens*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch*. Frechen: Ritterbach, 64-67.
- Nünning, Ansgar: Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die ‚Praxisrelevanz‘!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In: Bredella, Delanoy & Surkamp, 65-97.
- Oscar María Romaral (2001): Abel. In: *Galería de Hiperbreves. Nuevos relatos mínimos*, Edición de Círculo Cultural Faroni, Tusquets Editores, Barcelona, 69.
- Ovid (1992): *Amores / Liebesgedichte*. Herausgegeben von Walter Marg & Richard Harder. München: Artemis und Winkler, Sammlung Tusculum, 7.
- Ovid (1992): *Metamorphoseon libri / Metamorphosen*. Übertragen und herausgegeben von Erich Rösch. München: Artemis und Winkler, Sammlung Tusculum, 13.
- Rössler, Andra (2010): Literarische Kompetenz. In : Meißner & Tesch (Hrsg.), 131-136.
- Ronsard, Pierre de (1950): *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Sagrada Biblia*. Versión directa de las lenguas originales por Eloíno Nacar Fuster y Alberto Colunga, O.P. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos 1985.
- Shakespeare, William (1964): *The Complete Works*. Ed. Peter Alexander. London and Glasgow: Collins, 1951 (repr. The Tudor Edition of William Shakespeare).
- Sommerfeld, Kathrin (Hrsg.) (2011): *Spanisch Methodik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Steveker, Wolfgang (2011): Schulung des Leseverstehens. In: Sommerfeld, Kathrin: *Spanisch Methodik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 50-56.
- Tucholski, Kurt (1932): Moment beim Lesen. In: *Kaspar Hauser, Die Weltbühne*, 12.04.1932, Nr. 15, 573.

-
- Unamuno, Miguel de (1953): *Cancionero (Diario poético)*. Buenos Aires: Losada.
- Weinrich, Harald (1971): *Literatur für Leser. Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinrich, Harald (1971a): Drei Thesen von der Heiterkeit der Kunst. In: Weinrich, 14.
- Weinrich, Harald (1971b): Ein Roman in der Provinz. Zu Balzacs Roman *Le Curé de Village*. In: Weinrich, 77-84.
- Wendt, Michael (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht in neuer Sicht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kooperative Leseverfahren im Italienischunterricht

Christoph Hoch (Aachen)

Abstract:

Zur Förderung der Lesekompetenz im Italienischunterricht werden zwei kooperative Leseprogramme (1. wechselseitiges Lesen und Erklären, 2. reziprokes Lesen) vorgeschlagen, die der Autor eingangs unter Bezug auf Ergebnisse der Lesedidaktik sowie Prinzipien des kooperativen Lernens diskutiert und anschließend vor dem Hintergrund eigener Unterrichtserfahrungen detailliert vorstellt. Im Anhang finden sich erprobte Arbeitsmaterialien, die bei der Implementierung in den Unterricht helfen.

Schlüsselwörter: Lesen, Lesedidaktik, Lesestrategien, Lesestile, Lesestile, kooperatives Lernen, Peer Assisted Learning (PAL), Italienisch

1 Lesekompetenz

Die Begegnung mit geschriebenen Texten in der Fremdsprache geschieht im Allgemeinen weitaus häufiger, und zwar weit über die Schulzeit hinaus, als die (mündliche) interpersonale Kommunikation mit den sog. *native speakers*. Die Entwicklung der Schüler¹ zu guten Lesern ist daher ein Hauptziel des Italienischunterrichts. Als „zentrale Fertigkeit des Fremdsprachenunterrichts“ (Hermes 1998: 236) stellt das Lesen fremdsprachiger Texte zudem eine Voraussetzung für den Spracherwerbsprozess dar. Im (tertiärsprachlichen) Italienischunterricht müssen Lerner sehr schnell eine Lesekompetenz entwickeln, die es ihnen erlaubt, nicht-lehrintentionale (authentische), also im Zielsprachenraum verfasste und an zielkulturelle Leser adressierte Texte zu

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden das generische Maskulinum verwendet.

rezipieren. Die Tatsache, dass die Lerngruppen hinsichtlich ihrer Lese- und Schreibkompetenz sehr heterogen sind, macht die Aufgabe nicht leichter.

Die jüngere Lesedidaktik und die viel beachteten Leseleistungsstudien der letzten Dekade haben übereinstimmend hervorgehoben, dass ‚gute Leser‘ eine Reihe von Merkmalen aufweisen, die sie von ‚Risikolesern‘ unterscheiden: Sie verstehen sich sowohl auf das *Textverständnis* (Dekodieren) als auch auf das tiefere und weiter ausgreifende, inhaltlich-inferierende *Textverstehen*. Sie verfügen zudem über ein ausgeprägtes Strategiewissen, das es ihnen erlaubt, zielbezogen und problemlösend zu lesen (Christmann & Groeben 1999; Artelt et al. 2009). Zum Einsatz kommen dabei sog. kognitive Strategien – z. B. Wortbedeutungen und -verwendungen aus dem Ko-Text erschließen, ein thematisches Wortfeld aufbauen, um besser inferieren zu können usw. – wie metakognitive Strategien, also solche der Planung, Überwachung und ggf. der Modifikation des Verstehensprozesses. Die angemessene und gleichzeitige sowie wechselnde Verwendung von Strategien bzw. Leseroutinen gilt als Indikator für eine ausgeprägte Lesekompetenz (Schmitt 2007: 125f.)².

Einen direkten Zusammenhang zwischen Strategieeinsatz und fremdsprachen-bezogenem Lese- und Lernerfolg konnten demgemäß zahlreiche Untersuchungen belegen (bspw. Ehlers 1998; Lutjeharms 2001: 95; Bimmel 2002, Chamot 2004). Als interventionsnahes (sprich: förder- und lernbares) Merkmal stehen auch das lesebezogene Lernstrategiewissen und seine Anwendungen im Fokus empirisch fundierter Leseförderempfehlungen (Artelt et al. 2002: 13f.). Die Französisch- und Englischdidaktik hat versucht, diese

² Für Risikoleser gilt bekanntlich das Gegenteil: Sie sind schnell verunsichert, wenn sie auf unbekannte Inhalte oder Wörter stoßen, unterbrechen durch zu häufiges Nachschlagen im Wörterbuch ihren Lesefluss und verlieren das Leseziel leicht aus den Augen. Ihr kognitives wie metakognitives Strategiewissen ist ebenso wenig ausgeprägt wie ihre Sprachvorhersagefähigkeit.

mit Material für den Unterrichtseinsatz zu unterlegen³. Im Italienischunterricht können diese Anregungen sprachbezogen adaptiert und für den Aufbau oder zur Auffrischung des bereits erworbenen Sprachlernwissens von Schülern nutzbar gemacht werden. Für eine gezielte Lesestrategieschulung spricht nicht zuletzt auch die Beobachtung, dass Lesekompetenz Sprachkenntnisse zwar keinesfalls ersetzt, aber fehlendes zielsprachliches Wissen bis zu einem gewissen Grad kompensieren kann (Blümel-de Vries 2003: 68). Besonders für Lerner einer dritten Fremdsprache, von denen das Erreichen eines deutlich höheren Niveaus im Bereich der rezeptiven kommunikativen Kompetenzen erwartet wird, ist der Einsatz von Strategien unverzichtbar. Sind diese Schüler darüber hinaus auch mit dem sog. interkomprehensiven Lesen vertraut, so führt dies zu einer verbesserten mentalen Verarbeitung des Inputs, schon weil ihnen ein Mehr an Texten zugänglich ist und damit auch der Intake verbessert wird⁴.

Wie aber kann Lesekompetenz im Unterricht generell gefördert werden? In der schulbezogenen Lesedidaktik besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Lesekompetenz vor allem durch ein integratives Vorgehen förderbar ist (Ehlers 1998: 114; Bimmel 2002: 127; Nieweler 2003: 4 und 6; Ehlers 2006: 37; Fritsch 2006: 100). Es verbindet Leseaufgaben mit produktiven Aufgaben, z. B. zu Textinhalten und deren Erörterung. So gelten Hören und Sprechen bzw. Lesen und Schreiben als integrative Kompetenzen, wobei jede dieser Kompetenzen selbstverständlich eigene mentale Verarbeitungsweisen von Sprache aktiviert. Dies bedeutet auch, dass eine jede dieser Kompetenzen nur durch Anwendung ihrer selbst wachsen kann: Lesen kann also

³ Vgl. die Sondernummern zum Thema „Lesen“ von *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (63-64/2003) und *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (100-101/2009).

⁴ Vgl. das Plädoyer von Meißner für die Interkomprehensionsdidaktik. Interkomprehensives Lesen führt demnach „nicht nur zu einer deutlichen Erhöhung der rezeptiven Mehrsprachigkeit“ (2010: 139), sondern auch zu einer stärkeren Ausprägung der Sprachlernkompetenz.

unmittelbar nur über das Lesen gefördert werden⁵. Die didaktische Kombination von Lesen und Schreiben, von Lesen und über das Gelesene Sprechen wird durch die Psychologie des Lesens allein nicht plausibel erklärt. Doch ist diese Unterscheidung vor allem für die Konstruktion von summarischen Tests relevant. Im formativen Kontext ist die Förderung des Lesens im Rahmen eines integrativen Fertigkeitendoppels von Lesen/Schreiben oder Lesen/Sprechen sinnvoll – nicht zuletzt, weil hier das Element der Motivation, das Sprachen- und Selbstwirksamkeitserlebnis der Lerner hinzutritt. Andreas Nieweler bemerkt dazu:

Es ist für die Lerner unbefriedigend, bei der Lesekompetenz auf der Verstehensebene stehenzubleiben: Sie wollen sich auch über den gelesenen Text austauschen, darüber reden bzw. schreiben. Im Fremdsprachenunterricht sollte es stets um eine integrierte Schulung der Grundfertigkeiten gehen [...]. (Nieweler 2008: 40)

2 Leseförderung durch kooperatives Lernen

Eine gezielte Leseförderung, die die Ergebnisse der Leseforschung berücksichtigt, nimmt im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen traditionell einen eher geringen Stellenwert ein⁶. Anders verhält es sich in den USA, Kanada und Großbritannien, wo erst- und zweitsprachenbezogene Leseforschung und -förderung seit Jahrzehnten systematisch betrieben werden (vgl. Ehlers 1998: 15 und 110-127 für einen Forschungsüberblick). Im

⁵ Eskey & Grabe (1984: 228) notieren in diesem Zusammenhang: „People learn to read by reading, not by doing exercises.“ Sie unterstreichen damit zugleich die Bedeutung des häufigen (auch extensiven) Lesens.

⁶ Henseler & Surkamp (2010: 88) benennen folgende Defizite der Leseförderung im Fremdsprachenunterricht: fehlende Zeit für freies Lesen, fehlende Lesemotivation der SuS aufgrund falscher und zu anspruchsvoller Textauswahl. Fremdsprachendidaktische Fehlerursachen erkennen die Autorinnen in der zu starken Vorentlastung von Lesetexten (womit das Wort-für-Wort-Lesen gefördert und die Dekodierfähigkeit geschwächt werde), der Präsentation unbekannter Texte durch lautes Lesen (Behinderung der stillen Informationsentnahme) oder der kombinierten Hör-/Mitlesepäsentation (Kanalkollision). Moniert werden zudem das oft fehlende Lesestrategietraining sowie die Angewohnheit von Lehrkräften, Routinefragen zum Text anstelle sinnvoller Leseaufgaben zu stellen.

Bereich des Lesens in der Erstsprache liefert das 1996 von der Bertelsmann-Stiftung preisgekrönte Konzept des „Durham Board of Education“ in der kanadischen Provinz Ontario ein Beispiel dafür. Von ihm gingen wichtige Impulse für die Leseförderung im muttersprachlichen Unterricht aus (Rest 2005). Neben der Schulung des Lesestrategiewissens spielt dabei die Förderung der Leseflüssigkeit eine zentrale Rolle. Leseflüssigkeit – verstanden als „bridge between decoding and comprehension“ (Pikulski & Chard 2005) – hat sich auch in empirischen Untersuchungen als relevanter Indikator für Lesekompetenz erwiesen. Unterschieden und entsprechend gefördert werden die vier Dimensionen Dekodierfähigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und ausdrucksstarkes Vorlesen (Rosebrock & Nix 2008: 38).

Wie Henseler & Surkamp in der Englischdidaktik feststellen, lassen sich „viele dieser Lesekonzepte [...] auf den Fremdsprachenunterricht übertragen“, vor allem soweit sie „sowohl Leseinteressen wecken als auch Lesefertigkeit, Leseflüssigkeit, Lesestrategien und Reflexionsfähigkeit schulen“ (2009: 7). Als besonders effizient haben sich auch Leseprogramme erwiesen, die dem Konzept des kooperativen Lernens bzw. des *Peer Assisted Learning* (PAL) verpflichtet sind⁷. Denn Verfahren des kooperativen Lesens fremdsprachiger Texte im Unterricht sind – besser als das gängige lehrerzentrierte Vorgehen (Fragen zum Text) oder das individuelle, einsame Lesen – dazu geeignet, das Potential einer leseprozessbegleitenden Unterstützung durch die Lehrkraft und die Mitschüler zu nutzen sowie das Lese- bzw. Textverhaltensverhalten und die Verstehensergebnisse für alle Beteiligten beobachtbar zu machen⁸. Zu diesen Verfahren zählen auch die zwei im

⁷ Für einen Überblick mit Wirksamkeitsanalysen und Diskussion kooperativer Lern-/Leseprogramme im Fremdsprachenunterricht Englisch (ADEQUA-Projekt) vgl. Finkbeiner et al. (2008) sowie für den Zusammenhang zwischen PAL und Lesedidaktik im Erstsprachenunterricht Philipp (2010a).

⁸ Vgl. dazu ausführlicher Finkbeiner & Knieriem (2008: 159).

Folgenden für den Italienischunterricht vorgeschlagenen Lesetrainings: 1. das *paired reading and thinking* (*Wechselseitiges Lesen und Erklären/leggere e spiegare insieme testi*), bei dem Lerner in Tandems sowohl ihre Leseflüssigkeit als auch ihr Verständnis durch gelenkte Arbeit am Text und tutorielles Lernen verbessern, und 2. das *reciprocal reading* (*Reziprokes Lesen/lettura reciproca*), ein vor allem der Lesestrategieschulung dienendes Verfahren der arbeitsteiligen Texterschließung als *team work*.

Leseförderung im Sinne einer multiplen, integrierten Strategie- bzw. Einzelkomponentenanwendung (z. B. Wortbedeutungen erschließen, Fragen zum Textinhalt stellen, Absätze inhaltlich zusammenfassen, Hypothesen zum Fortgang formulieren)⁹ wird in diesen schülerorientierten Programmen mit der Interaktion zwischen gleichrangigen Lernern (*Peers*) verbunden. Diese tragen Verantwortung für den eigenen Beitrag und das Gruppenergebnis. Während der Kooperation strukturieren und sequenzieren vorgegebene Aufgabenstellungen, die den Inhalt und Ablauf des Lesetrainings festlegen, die Lernaktivitäten. So werden die Schüler beim reziproken Lesen bspw. aufgefordert, Wortbedeutungen durch den Kontext oder durch intra-/interlinguales Inferieren zu erschließen sowie Hypothesen zum Fortgang des abschnittsweise erarbeiteten Textes aufzustellen. Dafür müssen sie das Gelesene mit ihrem „semantischen, syntaktischen und Diskurswissen“ verknüpfen sowie ihre „Vorerfahrung“ (Hermes 1998: 231) aktivieren. Innerhalb von Kleingruppen oder Dyaden bilden Schüler als *Peers* dabei eine aufgabendifferenzierte Arbeits- und Hilfgemeinschaft¹⁰. Sie treten in

⁹ Unter Einzelkomponenten werden hier mit Hermes (1998: 230f.) lesebezogene *subskills* wie Lesetempo oder die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen oder Hypothesen zum Fortgang zu bilden, verstanden.

¹⁰ Hasselhorn & Gold (2009: 285) bieten folgende Definition: „Beim kooperativen Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen, um sich beim Erlernen von Kenntnissen und Fertigkeiten gegenseitig zu helfen. Die kooperativen Lernformen sind lernerzentriert. Mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernende konstituieren eine Lerngruppe; einige Methoden sind allerdings speziell für das

unterschiedliche Lernbeziehungen zueinander: Sie beraten einander (*peer counseling*), dienen sich gegenseitig als Modelle (*peer modeling*), haben im Rollenwechsel mal die Schüler- und mal die Lehrerrolle inne (*peer tutoring*), beobachten und kontrollieren gegenseitig ihr Lernverhalten (*peer monitoring*) und bewerten eigene sowie fremde Leistungen und Produkte (*self* und *peer assessment*). Besonders in leistungsheterogenen Gruppen werden dadurch schwächere Lerner gefördert und stärkere aufgrund der ihnen zuwachsenden Mehraufgaben gefordert.

Wie die nachfolgend näher beschriebenen Leseverfahren verdeutlichen, bleibt die Lehrkraft während dieser Arrangements maßgeblich für das Gelingen verantwortlich: Bei der Gestaltung des Lernsettings und der Gruppenbildung wirkt sie als Arrangeur, bei der Einführung und Demonstration des Arbeitsprogramms als Verhaltensmodell, während der Arbeitsphase als Lerncoach, hinsichtlich der fachlichen und inhaltlichen Korrektheit als Expertin sowie schließlich als Managerin, die für den reibungslosen Gesamtablauf und die Ergebnissicherung zuständig ist (nach Philipp 2010b: 12).

Die Aufgaben der Lehrkraft variieren und verändern sich im Laufe des angestrebten längerfristigen Lernprozesses der Schüler. Unter Rückgriff auf gängige Begriffe des sog. *cognitive apprenticeship* (vgl. Collins et al. 1991) – eines Lernmodells, das dem Verhältnis von Meister und Schüler nachgebildet ist – können vier Phasen unterschieden werden: In der Demonstrationsphase führt die Lehrperson bspw. durch lautes Denken die Arbeitsschritte so vor, dass diese leicht von den Schülern nachvollzogen werden können. Sie liefert damit ein Modell für deren späteres Lernhandeln (*modeling*). Interne kognitive Prozesse wie das Erschließen von Wortbedeutungen oder das Kontrollieren des eigenen Leseverständnisses bspw. durch die Rekapitulation

dyadische tutorielle Lernen entwickelt worden. Gelegentlich wird der Sammelbegriff des ‚peer-assisted learning‘ (PAL) verwendet.“

von Inhalten sollen auf diese Weise sichtbar gemacht werden. Im Anschluss wenden die Lerner die einzelnen Arbeitsschritte selbstständig an und werden dabei durch Aufgaben-/Rollenkarten (s. Anhang) oder direkte Lehrinterventionen unterstützt (*scaffolding*)¹¹. Schrittweise sollen diese Hilfestellungen im Sinne einer größeren Lernerautonomie zurückgenommen werden, bis schließlich auf die Rollenkarten oder Lehrerinterventionen verzichtet werden kann (*fading*), so dass sich die Lehrkraft im Laufe dieses Prozesses zunehmend auf genaue Beobachtungen und nur noch punktuelle Fördermaßnahmen konzentriert (*coaching*). Als Diagnoseinstrumente haben sich Beobachtungsbögen (s. Anhang) bewährt. Einige dieser Aufgaben können von kompetenten Gruppenmitgliedern (bspw. in der Rolle eines Moderators beim reziproken Lesen) oder von einem Tandempartner (in der Funktion eines Tutors beim wechselseitigen Lesen und Erklären) übernommen werden. Hier bieten sich je nach Bedarf der Lerngruppe oder einzelner Lerner vielfältige Variationsmöglichkeiten an.

Gelernt wird beim wechselseitigen Lesen und Erklären sowie beim reziproken Lesen also auf mehreren Ebenen: Neben der Sprachlernkompetenz und der kommunikativen Kompetenz erweitern die Lerner ihre Selbst- und Sozialkompetenz sowie – je nach Textgrundlage – ihre Sachkompetenz. Damit sich der gewünschte Erfolg einstellen kann, gilt es einige Durchführungsaspekte zu beachten, die sich in der praktischen Anwendung dieser Leseprogramme im Italienischunterricht der Sekundarstufen I und II

¹¹ Collins et al. (1991: 39) definieren die Begriffe *scaffolding* und *fading* wie folgt: „Scaffolding is the support the master gives apprentices in carrying out a task. This can range from doing almost the entire task from them to giving occasional hints as to what to do next. Fading is the notion of slowly removing the support, giving the apprentice more and more responsibility.“ Diesem Begriffsverständnis folgen auch Finkbeiner et al. (2008: 84), wenn sie im Kontext kooperativer Texterschließungsverfahren im Englischunterricht davon sprechen, dass „Aufgaben den Lernenden ein Gerüst – im Sinne von *scaffolding* [...] – bieten, das die Erschließung des Textes vorstrukturiert.“

als wichtig erwiesen haben: Die für alle Schüler nachvollziehbare Einführung der Verfahren ist ebenso unverzichtbar wie eine anfängliche Unterstützung, die es ihnen erlaubt, die vorgesehenen Arbeitsschritte einzuhalten und das Muster der Lernhandlungen zu verinnerlichen. Gute Erfahrung hat der Autor mit vergleichsweise ausführlichen Rollenkarten gemacht (s. Anhang), die neben der eingehenden Aufgabenbeschreibung auch ausreichend *language support* in Form von „*espressioni utili*“ bieten. Das Erfolgserlebnis, selbstständig einen italienischen Text zu erschließen und sich darüber mit anderen auf Italienisch auszutauschen, wird als motivierend erlebt. Die hohe Beteiligung von gewöhnlich eher zurückhaltenden Lernern während der anschließenden Plenumsphase ist ein weiterer positiver Effekt dieser Arbeitsweise. Bei wiederholtem Einsatz zeigt sich zudem, wie schnell viele Schüler in der Lage sind, komplexe Textarbeitungs- und (je nach Durchführungsvariante) Präsentationsroutinen eigenständig zu steuern.

3 Vorstellung der Leseprogramme

3.1 Wechselseitiges Lesen und Erklären

Beim wechselseitigen Lesen und Erklären¹² wird ein in Sinnabschnitte unterteilter Text von zwei Lernpartnern, die ein Lesetandem bilden, gemeinsam erarbeitet. Im Wechsel zwischen Einzel- und Partnerarbeit wird jeder der von der Lehrkraft zuvor festgelegten Textabschnitte zunächst still gelesen, anschließend (halt)laut vorgelesen sowie inhaltlich im Dialog mit dem Partner erschlossen (s. Anhang: M1). Dazu wenden beide Akteure zwei Texterschließungsstrategien an, die ‚gute Leser‘ auch bei der individuellen Lektüre einsetzen: Sie fassen 1. den Text für den Lernpartner inhaltlich zusammen und stellen 2. Verständnisfragen zu einzelnen Textinhalten. Diese ‚klassische‘ Methode der Textarbeit erfüllt hier vor allem die Funktion,

¹² Vgl. die Darstellung für den Englischunterricht bei Grieser-Kindel et al. (2009: 122-128).

Verstehenslücken zu identifizieren und das Inferenzpotential zu verbessern. Im Sinne des PAL übernehmen beide abwechselnd die Lehrer- und Lernerrolle. Nach der stillen Lektüre des jeweiligen Textabschnittes liest Schüler/in A den Abschnitt (halb-)laut vor und stellt zur Überprüfung (auch des eigenen) Textverständnisses Detailfragen, während Schüler/in B versucht, Lese- und Aussprachefehler zu korrigieren, den Textabschnitt zusammenzufassen und auf die gestellten Fragen zu antworten.

Für die Erarbeitung des folgenden Textabschnittes werden die Rollen und Rollenkarten (s. Anhang: M1) getauscht, so dass jeder der beiden Lernpartner abwechselnd alle vorgegebenen Aufgaben übernimmt. Eine Plenumsphase zum Vergleich und zur Sicherung der Ergebnisse sowie zur Reflexion der



Methode und des Arbeitsprozesses sollte sich anschließen.

Bewährt hat sich dieses Training im Italienischunterricht der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 8 bis EF, fortgeführt) und im neu einsetzenden Italienischunterricht der Sekundarstufe II (EF bis Q1). Geeignet sind nicht zu stark markierte, progressionsgerechte fiktionale wie expositorische Texte (Ganzschrift, Sachtext), nicht Lektionstexte. Der Zeitbedarf sollte je nach Lerngruppe und Alter mit mindestens 20-30 Minuten für die Partnerarbeitsphase veranschlagt werden. Um den Geräuschpegel zu reduzieren, wird (halb-)laut oder murmelnd vorgelesen und gesprochen. Bei größeren Lerngruppen führt aber auch das zu einer Geräuschkulisse, die konzentriertes Arbeiten erschweren kann. Die Nutzung zusätzlicher Räume (ggf. Flur, Aula, Schulhof etc.) ist in solchen Fällen hilfreich.

Hinweise zur unterrichtlichen Durchführung:

Einführung: Die Lehrkraft erläutert die Methode und führt sie vor. Zur Förderung der Akzeptanz dieser Arbeitsweise und zur Erhöhung der Motivation ist es hilfreich, wenn zwei darauf vorbereitete Lerner der Gruppe (im Sinne von Lernen durch Lehren, LdL) das Verfahren vor der Klasse demonstrieren.

Tandembildung: Es werden leistungsheterogene Lesetandems gebildet, die nebeneinander (Ohr an Ohr) sitzen. Schüler mit gering ausgeprägter Italienischkompetenz arbeiten also mit einem ‚guten Leser‘ zusammen, der im Sinne des *peer counseling*, *modeling* und *tutoring* Hilfestellung leistet (s. oben). Bei ungeraden Schülerzahlen kooperieren drei Lerner in einer Kleingruppe. Alle Schüler erhalten einen in Sinnabschnitte unterteilten Text und Rollenkarten (M1).

Stille Lektüre in EA: Der erste Sinnabschnitt wird still gelesen. Bei Abweichungen von dem hier vorgestellten Verfahren muss immer darauf geachtet werden, dass das stille sinnentnehmende Lesen als „die ‚natürliche‘



Art der lesenden Informationsaufnahme“ (Hermes 1998: 323) dem sinn-darstellenden Vorlesen vorangeht.

Halblaute, sinndarstellende Lektüre: Partner A liest den ersten Abschnitt (halb-)laut Partner B vor. Partner B hört aufmerksam zu, korrigiert die erkannten Aussprache- oder Lesefehler und lässt A die verbesserten Wörter oder Satzteile wiederholen. Fortgeschrittene Lerner in der B-Rolle legen

während des Zuhörens Text und Stift beiseite; weniger geübte lesen mit und markieren die von ihnen erkannten Lesefehler, bevor sie ihren Tandempartner berichtigen (s. Bild). Zur Unterstützung der Korrektur und zur erneuten Bewusst-



machung noch nicht habitualisierter Ausspracheregeln kann die Karte „Le regole per la buona pronuncia“ konsultiert werden (s. Anhang: M2). Insgesamt dient dieses Lautlese-Verfahren der Steigerung der Leseflüssigkeit, nicht dem Leseverstehen¹³.

Arbeit am Text: Partner B fasst den Inhalt zusammen (*riassunto orale*). Partner A korrigiert und ergänzt (s. Bild). Anschließend stellt A Fragen zum Textinhalt, die B beantwortet. Dabei kann es sich als hilfreich erweisen, die Anzahl der Fragen festzulegen und – zumindest bei einem fortgeschrittenen Lernniveau – darauf hinzuweisen, dass keine geschlossenen Fragen gestellt werden dürfen. Entsprechende Arbeitsanweisungen auf den Rollenkarten erleichtern das Stellen offener Fragen. Außerdem können alle oder einzelne Paare von der Lehrkraft vorbereitete Impulse/Fragen erhalten oder – besser

¹³ „Lautes Lesen fördert nicht das Leseverstehen, sondern schult die Artikulation und die Intonation“, resümiert Nieweler (2003: 5) mit Blick auf die Funktion des lauten Lesens im Fremdsprachenunterricht. Dem soll hier selbstverständlich nicht widersprochen werden. Vielmehr geht es bei dem vorgeschlagenen Lautlese-Verfahren darum, die Leseflüssigkeit – verstanden als Brücke zwischen dem Dekodieren und dem Verstehen (s. oben) – zu schulen. Henseler & Grieser (2010: 91) notieren mit Blick auf diesen Zusammenhang: „Lerner, deren Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene wenig ausgeprägt ist, arbeiten sich nur mühsam durch einen Text. Gerade schwache Leser müssen daher zunächst ihre lesetechnischen Fähigkeiten verbessern, um zu höheren Verstehensleistungen zu gelangen. Durch *paired reading* [...] kann die Leseflüssigkeit gesteigert und das Leseverständnis durch den Austausch über Gelesenes entwickelt werden [...]“.

noch – Fragen entwickeln, die auf eine tiefere (ggf. binnendifferenzierte) Textverarbeitung zielen. Auf jeden Fall sollten beide Partner Unverstandenes bspw. durch Anmerkungen im Text notieren, um es im Unterrichtsgespräch während der abschließenden Plenumsphase zu klären.

Rollentausch: Die Rollenkarten (M1) werden getauscht, bevor der nächste Textabschnitt von beiden nach demselben Verfahren bearbeitet wird.

Zusatzaufgaben: Schneller arbeitende Tandems erhalten zusätzliche Arbeitsaufträge oder tauschen ihre Ergebnisse mit anderen aus (Lerntempoquartett). Diese Arbeitsaufträge sollen kein bloßes Additum sein, sondern – z.B. im Sinne des *Task Based Language Learning* – auf weiter reichende Aktivitäten abheben¹⁴.

Selbstevaluation: Die Schülerinnen und Schüler reflektieren und evaluieren nach der Lektüre aller Textteile ihre Arbeit mit Hilfe eines Selbstbewertungsbogens (s. Anhang: M3).

Ergebnispräsentation: Ist eine abschließende Präsentationsphase im Plenum vorgesehen, muss diese vorbereitet werden. Dazu können beide Partner den Textinhalt auf Folien oder großformatigen Präsentationsbögen darstellen und in Stichworten zusammenfassen und/oder grafisch visualisieren.

Beobachtung (Diagnose): Für eine Diagnose können von der Lehrkraft Beobachtungen zum Lese- und Texterarbeitungsverhalten einzelner Lerner auf dem Beobachtungsbogen notiert werden (s. Anhang: M4).

¹⁴ Vgl. dafür bspw. das von Finkbeiner & Knieriem (2008) für den Englischunterricht vorgestellte Aufgabenformat ‚Click & Clunk‘, das den pragmatischen Gebrauch der Fremdsprache mit sprachstrukturellem Lernen und dem Erwerb von Reflexions- und Metareflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Fremdsprachenlernprozesse verbindet.

Die Lesekompetenzschulung durch *paired reading and thinking* sollte durch verschiedene unterrichtliche Anschlussaktivitäten im Plenum unterstützt werden. Diese können sich 1. auf die Ergebnispräsentation und Sicherung des Textverständnisses, 2. die Ergebnisse der Selbstevaluation der Schüler mit dem Ziel einer Stärkung ihrer individuellen Sprach- und Sprachlernbewusstheit sowie 3. auf eine gemeinsame lernprozessbezogene Methodenreflexion beziehen. Wie Rest (2005: 19) betont, kommt dabei nicht nur dem Ergebnisvergleich eine wichtige Funktion zu, sondern auch der Reflexion der Methode bzw. der individuellen Lernhandlungen und des Gruppenprozesses.

Das Verfahren des wechselseitigen Lesens und Erklärens lässt sich leicht durch geringfügige Veränderungen an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lerngruppen anpassen. Zwei Varianten, die den Lern- bzw. Leistungsstand der Schüler berücksichtigen und mit denen der Autor im Italienischunterricht der Sekundarstufen I und II gute Erfahrungen gesammelt hat, sollen hier vorgestellt werden.

- **Variante 1** bezieht sich vor allem auf die Aussprachekorrektur und die allmähliche Automatisierung der Orthophonie. Im Anfängerunterricht besonders der Sekundarstufe I erhalten die Schülerpaare den Text zunächst in Form von Tandembögen, auf deren B-Seite hinter schwer auszusprechenden Wörtern die Aussprache mittels Lautschrift erklärt wird (Bsp. *gnocchi* ['nokka]). Auf der nächsten Stufe steht jedem Tandem zur Überprüfung der Ausspracheregeln eine Regelkarte mit Beispielen zur Verfügung (s. Anhang: M2). Geübte Leser schließlich nehmen in Zweifelsfällen selbstständig ein Wörterbuch zu Hilfe.
- **Variante 2** berücksichtigt die unterschiedlichen Bedarfe besonders leistungsheterogener Lesetandems. Dabei liest der schwächere Partner A (*tutee*) den gesamten Text abschnittsweise vor und sagt, was er/sie

verstanden hat. Der leseerfahrenere Partner B (*tutor*) korrigiert die Aussprache, ergänzt und fasst den Text inhaltlich zusammen. Der *tutee* sollte die ihm/ihr richtig vorgelesenen Wörter oder Satzteile nachsprechen und kann abschließend Fragen zu noch nicht verstandenen Textaussagen stellen, die der *tutor* beantwortet.

3.2 Reziprokes Lesen

Beim reziproken Lesen¹⁵ erarbeiten sich vier Schüler gemeinsam einen in Sinnabschnitte unterteilten Text. Sie wenden dazu reihum vier Schritte an: (A) die Bedeutung unbekannter Wörter klären, (B) Textabschnitte zusammenfassen, (C) Fragen zum Textinhalt entwickeln und (D) Hypothesen zum Textfortgang formulieren (s. Anhang: M5). Wie beim wechselseitigen Lesen und Erklären, das auch als Vorbereitung auf das reziproke Lesen dienen kann, muss dabei stets die Einzel- der Gruppenarbeit vorausgehen.



Die positiven Effekte dieser Form der Textarbeit konnten mit Blick auf den muttersprachlichen Unterricht bereits ihre ‚Erfinder‘ in empirischen Vergleichsstudien belegen. Ihre Ergebnisse zusammenfassend, stellten Palincsar & Brown fest:

[...] self-directed questioning concerning the meaning of text content leads students to a more active monitoring of their own comprehension [...]. Thus, closing one’s eyes (metaphorically) and attempting to state the gist of what one has read, and asking questions of clarification, interpretation, and prediction are activities that both improve

¹⁵ Vgl. die Darstellung für den Englischunterricht bei Grieser-Kindel et al. (2009: 136-145).

comprehension and permit students to monitor their own understanding.
(Palincsar & Brown 1984: 121)

Das komplexe Verfahren ist allerdings zeitintensiv und setzt auf Schülerseite die Vertrautheit mit basalen Arbeitstechniken und Texterschließungsstrategien voraus. Es eignet sich auch daher besonders für den Tertiärsprachenunterricht Italienisch, der vom bereits erworbenen Sprachlernwissen vieler Schüler profitiert. Eigene Unterrichtserfahrungen und Unterrichtsbeobachtungen zusammenfassend, lässt sich das Ergebnis wie folgt resümieren: Reziprokes Lesen ist geeignet, fast alle Gruppenmitglieder zu einem verbesserten Textverständnis zu führen.

Bewährt hat sich das Verfahren nach den Erfahrungen des Autors im fortgeführten Italienischunterricht (Jahrgangsstufen 9-Q2) sowie im neu einsetzenden Fremdsprachenunterricht der Oberstufe (EF.2-Q2). Geeignet – im Sinne von Vigotskys Theorie der *zone of proximate development* – sind leicht über dem erreichten Lernniveau der Akteure liegende fiktionale und expositorische Texte. Bei der Textauswahl ist Folgendes zu beachten: 1. Unterschiedliche Textsorten fordern unterschiedliche Strategiekomponenten; 2. der Text sollte den Einsatz aller vier Arbeitsschritte ermöglichen. Zudem dürfen die gewählten Texte aufgrund des Zeitaufwands der Arbeitsweise nicht zu lang sein. Abhängig von der gewählten Durchführungsvariante (s. unten) sollte ein Zeitbedarf von mindestens 30 Minuten veranschlagt werden. Der Einsatz bleibt daher in der Regel für Doppelstunden und die Erarbeitung von Texten bzw. Textabschnitten reserviert, die für die gemeinsame Kursarbeit von hoher Relevanz sind.

Hinweise zur unterrichtlichen Durchführung:

- **Einführung:** L erläutert die Methode und verdeutlicht die anzuwendenden Strategien, indem er/sie den vierschrittigen Texterschließungsvorgang laut denkend, modellhaft vorführt. Dabei sollte den Schülern nicht nur ein 'live-Erlebnis' des Lese- und Denkprozesses vermittelt und damit ein Lerngerüst geboten werden, sondern auch der persönliche Nutzen deutlich werden, den sie aus der Strategieschulung ziehen können.
- **Gruppenbildung:** Es werden Vierergruppen gebildet. Die Rollen der Gruppenmitglieder werden durch das Verteilen der Rollenkarten festgelegt (M5). Ein Schüler übernimmt zusätzlich die Rolle eines *moderatore* (M6), der für die Einhaltung der Arbeitsroutine sorgt und einzelne Gruppenmitglieder um ihre Beiträge bittet bzw. das Gespräch moderiert.
- **Stilles Lesen in Einzelarbeit:** Alle Schüler lesen den ersten Textabschnitt still für sich. Sie erledigen die auf ihrer Rollenkarte notierten Arbeitsaufträge und bereiten sich auf diese Weise auf die nachfolgende Gruppenarbeitsphase vor. Als hilfreich haben sich dafür explizite Arbeitsanleitungen sowie ausreichender *language support* („espressioni utili“) auf den Rollenkarten erwiesen.
- **Arbeit am Text in der Gruppe:** Der Austausch über den gelesenen Textabschnitt erfolgt gemäß dem bekannten Verfahren: A stellt Fragen zum Inhalt, B erläutert Wortbedeutungen oder Sätze, C fasst den Abschnitt zusammen, D formuliert Hypothesen zum Handlungs- bzw. Textfortgang. Während ein Gruppenmitglied seinen Beitrag leistet, verharren die anderen nicht in einer passiven Zuhörerrolle, sondern sind aktiv am Geschehen beteiligt: Sie bitten bspw. um die Erklärung ihnen unbekannter Wörter, antworten auf gestellte Fragen oder ergänzen.

zen den vorgetragenen *riassunto orale*. Entsprechende sprachliche Hilfestellungen zur unterrichtlichen Arbeitssprache auf den Rollenkarten sowie ggf. notwendige Impulse des Moderators sollen für einen einsprachigen Austausch auf Italienisch sorgen.

- **Rollentausch:** Im Anschluss werden die Rollenkarten im Uhrzeigersinn zur Erarbeitung des nächsten Textabschnittes weitergegeben. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass jeder der Akteure nach und nach alle Lesestrategien selber anwendet und deren Anwendung durch andere beobachtet.
- **Zusatzaufgaben:** Schneller arbeitende Gruppen erhalten zusätzliche Arbeitsaufträge.
- **Ergebnispräsentation:** Ist eine abschließende Präsentationsphase im Plenum vorgesehen, muss diese vorbereitet werden. Dazu kann die Gruppe den Textinhalt auf Folien oder großformatigen Präsentationsbögen darstellen und in Stichworten zusammenfassen und/oder grafisch visualisieren.
- **Beobachtung (Diagnose):** Die Lehrkraft hat – bei aller gebotenen Zurückhaltung – Gelegenheit, individuelle Kompetenzausprägungen und Förderbedarfe einzelner Schüler festzustellen, und kann bei größeren Schwierigkeiten helfend zur Seite stehen.

Die Förderung der Texterschließungskompetenz durch reziprokes Lesen lässt sich durch unterrichtliche Anschlussaktivitäten im Plenum verstärken. Gemeint ist damit mehr als die selbstverständliche Sicherung des erarbeiteten Textverständnisses, ggf. in Form von Ergebnispräsentationen, die auch Anlass zur Lösung von Verständnisproblemen bieten. Vielmehr sollte – zumindest nach der ersten Anwendung – der Sinn und Nutzen des Verfahrens reflektiert werden. So mag dem einen Schüler oder der anderen Schülerin auch auffallen, dass sich das eigene Textverständnis erst dann beweist, wenn

man anderen erklären kann, worum es im gelesenen Abschnitt geht. Für die Erreichung des übergeordneten Ziels der Beförderung von Sprachlernkompetenz können dabei Tonaufzeichnungen der Gruppenarbeit oder besser noch Laut-Denk-Protokolle zu einzelnen Arbeitsschritten von großem Nutzen sein, die von den Schülern verglichen, erörtert und analysiert werden. Die Schüler können dabei ihre eigenen Sprach- und Lernhypothesen, die ja immer nur individuell sind und Idiosynkrasien darstellen, mit jenen ihrer Mitschüler abgleichen und im Hinblick auf den möglichen Lernerfolg untersuchen sowie Folgen für das eigene zukünftige Lernverhalten ziehen.

Anpassungen des Verfahrens an die Bedürfnisse einzelner Lerngruppen lassen sich leicht vornehmen. Zwei Varianten, die differenziert den jeweiligen Lern- bzw. Leistungsstand der Akteure berücksichtigen, haben sich in der unterrichtlichen Praxis bewährt:

Variante 1 ist für Lerner geeignet, die Probleme mit der selbständigen Texterschließung haben. So kann die Rolle des *Wörterklärers* (B-Karte von M5: *chiarire*) entfallen und stattdessen jedem Gruppenmitglied ein Wörterbuch zur individuellen Nutzung zur Verfügung gestellt werden. Im Sinne des PAL kann der Moderator ggf. die Rolle eines Lernberaters übernehmen und Hilfestellungen bei der Texterschließung leisten. Noch binnendifferenzierender wirkt die Bildung leistungshomogener Gruppen, wobei die leistungsschwächeren nur zwei Arbeitsschritte absolvieren (bspw. Fragen stellen und Inhalte zusammenfassen), während die stärkeren Quartette alle vier Schritte vollführen.

Variante 2 spricht leistungstärkere Lerner bzw. fortgeschrittene Lerngruppen an. Ist das Verfahren erst einmal eingeübt, kann die kooperative Texterschließung auch ohne Hilfen (Rollenkarten) im freien Dialog der Gruppenmitglieder geleistet werden (vgl. Grieser-Kindel et al. 2009: 138).

Mit Blick auf die Anforderungen an die Textarbeit im Oberstufenunterricht und im Zentralabitur (NRW) sollte der Fokus schließlich zunehmend von der Arbeit am Textverständnis (AFB I: *comprensione*) auf Analyseaufgaben (AFB II: *analisi*) bzw. Kommentare zum Gelesenen (AFB III: *commento / presa di posizione*) verschoben werden. Dafür muss der neue Text von den Schülern in Beziehung zu bereits behandelten Texten/Medien gesetzt werden, muss also Gelesenes in Vorwissen und persönliche Erfahrung integriert werden. Entsprechende Rollenkarten mit Arbeitsanweisungen für die Lektüre italienischer literarischer oder expositorischer Texte in Gruppen lassen sich leicht unter Rückgriff auf die bekannten Operatoren erstellen¹⁶.

¹⁶ Mit Blick auf das NRW-Zentralabitur lassen sich bspw. für den AFB II Aufgaben mit den Operatoren *caratterizzare* (mettere in evidenza gli aspetti peculiari di qualcuno o di qualcosa), *confrontare* (esaminare comparativamente due o più persone o cose allo scopo di rilevarne le somiglianze o le differenze) und *verificare* (esaminare aspetti, caratteristiche, fatti o previsioni allo scopo di accertarne l'autenticità) erstellen oder für den AFB III Aufgaben mit den Operatoren *commentare* (interpretare un testo o un avvenimento ed esprimere il proprio punto di vista al riguardo), *indicare* (spiegare aspetti o elementi del testo con riferimento alla propria esperienza) und *spiegare* (definire in modo chiaro e appropriato un concetto o un'idea). Vgl. die Operatoren-Liste auf <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=16>.

Bibliographie

- Artelt, Cordula. Beinicke, Andrea. Schlagmüller, Matthias & Schneider, Wolfgang (2009): Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41/2, 96-103.
- Artelt, Cordula. Schiefele, Ulrich. Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5/1, 6-27.
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1, 113-141.
- Blümel-de Vries, Katrin (2003): Schulung von Lesestilen im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 63-64, 68-75.
- Chamot, Anna Uhl (2004): Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Barkowski, Hans & Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 10-35.
- Christmann, Ursula & Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo. Hasemann, Klaus et al. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: De Gruyter, 145-223.
- Collins, Allan. Brown, John Seely & Holm, Ann (1991): Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible. In: *American Educator* 6/11, 38-46.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Praxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 3-4, 31-38.
- Esky, David E. & Grabe, William (1984): Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: Alderson, J. Charles & Urquhart, Alexander (Hrsg.): *Reading in a foreign language*. London/New York: Longman, 223-238.
- Finkbeiner, Claudia & Knieriem, Markus (2008): Aufgabenorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beispiele zur Förderung kognitiver, metakognitiver und sozioaffektiver Lernprozesse. In: Thonhauser, Josef (Hrsg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 149-168.
- Finkbeiner, Claudia. Knieriem, Markus. Ludwig, Peter H. & Wilden, Eva (2008): Textbasierte kooperative Lernumgebungen im Englischunterricht – das ADEQUA-Projekt. In: Kasseler Forschergruppe (Hrsg.): *Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten*. Kassel: Kassel university press, 81-94.
- Fritsch, Anette (2006): Förderung der Lesekompetenz. In Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): *Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 98-119.
- Grieser-Kindel, Christin. Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2009): *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierten Englischunterricht in den Klassen 5-12*. Braunschweig/Paderborn et al.: Schöningh.

- Hasselhorn, Markus & Gold, Andreas (2009): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchgesehene Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Henseler, Rosvita & Surkamp, Carola (2009): O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 100-101, 4-10.
- Henseler, Rosvita & Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, 87-92.
- Hermes, Liesel (1998): Leseverstehen. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 229-236.
- Lutjeharms, Madeline (2001): Leseverstehen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz. Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 901-908.
- Nieweler, Andreas (2003): Lesekompetenz im Französischunterricht entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 63-64, 4-11.
- Nieweler, Andreas (2008): C'est en lisant qu'on devient bon scripteur. Vom Lesen zum Schreiben mit Buchcovern, Klappentexten und Textauszügen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 93, 40-45.
- Meißner, Franz-Joseph (2010): Förderung von Sprachenlernkompetenz und Schulentwicklung durch interkomprehensives Lesen? In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 129-144.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In: *Cognition and Instruction* 1/2, 117-175.
- Philipp, Maik (2010a): Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel von Lesestrategie-Trainings. Teil 1: Definitionen, empirische Evidenz und Programmvergleich. Online-Veröffentlichung auf: <http://www.leseforum.ch> und <http://www.forumlecture.ch> (September 2012).
- Philipp, Maik (2010b): Peer Assisted Learning in der Lesedidaktik am Beispiel von Lesestrategie-Trainings. Teil 2: Zur Rolle der Lehrkräfte und der Implementierung der Verfahren. Online-Veröffentlichung auf: <http://www.leseforum.ch> und <http://www.forumlecture.ch> (September 2012).
- Pikulski, John & Chard, David (2005): Fluency: Bridge between decoding and comprehension. In: *The Reading Teacher* 58/6, 510-519.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schmidt, Claudia (2007): Lesestrategien. In: *französisch heute* 2, 121-129.

Wechselseitiges Lesen und Erklären / M1: Rollenkarten

A. Leggere ad alta voce, fare domande

Tu lavori con un partner (B). Ecco i tuoi compiti:

1. Leggi in silenzio questa parte del testo.
2. Leggi ad alta voce questa parte del testo al tuo partner. Lui/Lei ascolta e corregge.
3. Il tuo partner ti presenta un riassunto di questa parte del testo. Sei d'accordo? Se no, spiega perché.

Espressioni utili: *Secondo me in questa parte del testo ... / Scusa! Dimentichi una cosa: ... / Non è giusto che ... perché ...*

4. Adesso fai almeno 2 domande sul contenuto al tuo partner. Comincia le tue domande con: *Chi? Che cosa? Perché? Come? Dove? Quando?* Se non hai capito una parola, una frase o un'informazione importante, chiedi al tuo partner se ti può aiutare.

Espressioni utili: *Non so cosa vuol dire la parola "..."/> / Non comprendo la frase "..."/> in riga x / Non capisco chi/che cosa/perché/come/dove/quando...*

5. Prima di cominciare con la prossima parte del testo, cambia la tua carta di ruolo con il tuo partner (A ↔ B).

Espressioni utili: *Dobbiamo cambiare le carte. / Adesso tu sei A e io sono B.*

- Continuate così con le altre parti fino alla fine del testo.

B. Ascoltare, correggere, riassumere

Tu lavori con un partner (A). Ecco i tuoi compiti:

1. Leggi in silenzio questa parte del testo.
2. Il tuo partner legge ad alta voce. Tu ascolti e correggi (errori, pronuncia). Se non sei sicuro/a, rileggi "le regole per la buona pronuncia" o controlla sul dizionario.

Espressioni utili: *Si pronuncia "...". Ripeti, per favore!*

3. Adesso devi riassumere questa parte del testo. È più facile, se sottolinei le parole chiave.

Espressioni utili: *Questa parte del testo parla di... / racconta la storia di... / ci dà delle informazioni su...*

4. Il tuo partner ti fa delle domande sul testo. Rispondi! Forse ti chiede anche di spiegare alcune parole che non capisce. Se è necessario, usa il dizionario.

Espressioni utili: *Questa parola vuol dire "...". / Il significato di questa parola è "...". / In riga x l'autore dice che ...*

5. Prima di cominciare con la prossima parte del testo, cambia la tua carta di ruolo con il tuo partner ($B \leftrightarrow A$).

Espressioni utili: *Dobbiamo cambiare le carte. / Adesso tu sei B e io sono A.*

► Continuate così con le altre parti fino alla fine del testo.

Wechselseitiges Lesen und Erklären /

M2: *Regole per la pronuncia*

Die Ausspracheregeln / Le regole per la buona pronuncia Italienische Wörter werden (anders als viele englische oder französische Wörter) meistens so ausgesprochen, wie sie geschrieben werden. Aber beachte einige Besonderheiten.	
I. Die Buchstaben <i>c / g / sc</i> a. ‚Harte‘ Aussprache vor <i>a, o, u</i> sowie allen Konsonanten:	III. Diphthonge (Doppellaute aus zwei verschiedenen Vokalen) / il dittongo
<i>c</i> in <i>casa, come, Cuneo, credo</i> wird [k] gesprochen. <i>g</i> in <i>ragazza, pago</i> oder <i>guerra</i> wird [g] gesprochen. <i>sc</i> in <i>scala, sconto</i> oder <i>scuola</i> wird [sk] gesprochen.	Treffen im Italienischen zwei Vokale aufeinander, so werden beide gesprochen und bilden keinen neuen Laut. Das Wort <i>Europa</i> wird im Italienischen daher [eu'ɾopa] ausgesprochen und nicht wie im Deutschen [ɔʏ'ropa]:
b. ‚Weiche‘ Aussprache vor <i>e</i> und <i>i</i>:	<i>euro</i> wird ['euro] gesprochen. <i>miele</i> (Honig) wird ['mjɛle] gesprochen.
<i>c</i> in <i>cento</i> oder <i>ciao</i> wird [tʃ] gesprochen. <i>g</i> in <i>gentile</i> oder <i>giorno</i> wird [dʒ] gesprochen. <i>sc</i> in <i>conoscere</i> oder <i>lasciare</i> wird [ʃ] gesprochen.	
c. ‚Harte‘ Aussprache vor <i>e</i> und <i>i</i> + <i>h</i>:	IV. Die Betonung / l'accento
<i>c</i> in <i>che, chi</i> oder <i>zucchini</i> wird [k] gesprochen. <i>g</i> in <i>spaghetti</i> oder <i>Lamborghini</i> wird [g] gesprochen. <i>sc</i> in <i>pesche</i> oder <i>schiena</i> wird [sk] gesprochen. Das <i>h</i> wird im Italienischen nie ausgesprochen: <i>ho</i> ['ɔ]	Die meisten italienischen Wörter werden auf der vorletzten Silbe betont (<i>cercare, il bambino</i>). Es können aber auch die letzte (<i>la città</i>), drittletzte (<i>lo zucchero</i>) oder viertletzte Silbe (<i>loro telefonano</i>) betont werden. Wörter, die auf der letzten Silbe betont werden, tragen immer einen Akzent. In anderen Fällen gibt es für die Betonung keine festen Regeln. Es ist daher wichtig, beim Vokabellernen die Betonung mitzulernen.
II. Der Buchstabe <i>g</i> vor <i>n</i>	
<i>signore</i> wird [sin'noɾe] gesprochen. <i>gnocchi</i> wird ['ɲokki] gesprochen. <i>Ho bisogno di te</i> wird ['ɔ bi'zɔŋno di te] gesprochen.	

Wechselseitiges Lesen und Erklären / M3: Autoevaluazione (für Schüler)

Nome: _____ Data: _____

Heute habe ich ...	immer	oft	selten	nie
vor dem Lesen aus dem Titel, den Überschriften und/oder Bildern auf den Inhalt des Textes geschlossen.				
meine Textteile flüssig vorgelesen.				
auch schwierige Wörter richtig ausgesprochen. Ggf. Fehlerschwerpunkte wie <i>sc+h+i</i> [sk] notieren:				
aufmerksam zugehört und Aussprachefehler verbessert.				
meine Textteile mit eigenen Worten auf Italienisch zusammengefasst.				
auf Italienisch Fragen zum Textinhalt gestellt.				
Fragen zum Textinhalt auf Italienisch beantworten können.				
mich mit meinem Partner/meiner Partnerin auf Italienisch über den Inhalt bzw. die Aussage des Textes verständigt.				
mit Hilfe von Schlüsselwörtern und Notizen den Text zusammengefasst.				
mehr Sicherheit beim (Vor-)Lesen und Erklären italienischer Texte gewonnen.				

Wechselseitiges Lesen und Erklären / M4: Beobachtungsbogen (für Lehrer)

A. Domandare	B. Chiarire
<p>I tuoi compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leggi in silenzio il paragrafo. 2. Fai almeno 3 domande sul senso e le idee principali del testo. Comincia le tue domande con <i>chi?</i> <i>che cosa?</i> <i>perché?</i> <i>come?</i> <i>dove?</i> <i>quando?</i> 3. Quando gli altri rispondono alle tue domande, reagisci ... <ul style="list-style-type: none"> • dicendo che la risposta è giusta; • chiedendo agli altri se sono d'accordo con la risposta; • correggendo le risposte sbagliate; • chiedendo dove nel testo ha trovato l'informazione ("in riga X si legge '...'"). 4. Chiedi agli altri se vogliono fare delle domande. <p>Espressioni utili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La mia prima domanda è: ...</i> • <i>Siete tutti/tutte d'accordo con la risposta?</i> • <i>Secondo me non è la risposta giusta perché...</i> • <i>In quale riga hai/avete trovato l'informazione per rispondere?</i> 	<p>I tuoi compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leggi in silenzio il paragrafo. 2. Sottolinea le parole o frasi che non capisci. 3. Cerca di comprendere o immaginare il significato... <ul style="list-style-type: none"> • pensando al contesto; • rileggendo le parole/frasi prima e dopo; • cercando parole simili, anche in altre lingue (esempio: <i>l'arte = the art</i> [engl.] / <i>l'art</i> [frz.]); 4. Presenta le tue idee ai membri del tuo gruppo. Puoi usare anche delle traduzioni in tedesco. Però parla il più possibile in italiano! 5. Aiuta gli altri. Se è necessario, usa il dizionario. <p>Espressioni utili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Non ho capito il significato della parola "..." (riga x)</i> • <i>Secondo me "..." significa "..."</i> • <i>La parola è simile alla parola tedesca/ inglese/ francese "..." allora forse vuol dire "..."</i> • <i>C'è una parola che qualcuno di voi non ha capito?</i>

C. Riassumere	D. Prevedere
<p>I tuoi compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leggi in silenzio il paragrafo. 2. Sottolinea poche parole chiave o frasi che esprimono le idee più importanti. 3. Cerca di collegare le informazioni tramite connettivi (<i>prima ... poi ... dopo / da una parte ... dall'altra</i>). 4. Presenta il tuo riassunto agli altri e chiedi se sono d'accordo o se vogliono aggiungere qualcosa. <p>Espressioni utili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Riassumendo il brano si può dire che...</i> • <i>Questo paragrafo parla/tratta di ... e spiega perché...</i> • <i>Le informazioni/idee più importanti in questa parte del testo sono ...</i> • <i>In questo paragrafo l'autore/ il protagonista / l'io narrante...</i> 	<p>I tuoi compiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leggi in silenzio il paragrafo. 2. Prevedi o indovina che cosa l'autore del testo forse ha scritto nel paragrafo successivo. 3. Prendi appunti. 4. Presenta la tua previsione agli altri e chiedi se sono d'accordo. Potete discutere. <p>Espressioni utili:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Secondo me nel paragrafo/brano successivo veniamo a sapere che...</i> • <i>Penso/Credo/Suppongo che...</i> • <i>Forse l'autore parlerà di... / ci dà informazioni su...</i> • <i>È probabile che il protagonista/ l'io narrante...</i> • <i>E voi? Che ne pensate?</i>

Leggere e spiegare insieme testi

Name: _____ Klasse/Kurs: _____ Datum: _____

	😊	😐	😞
Liest flüssig.			
Liest schnell.			
Liest die einzelnen Wörter richtig vor.			
Liest die Sätze so vor, dass sie sich authentisch anhören:			
Aussagesätze			
Fragesätze			
Hat Ausspracheprobleme bei:			
Liest mit guter Phasierung.			
Macht angemessene Pausen.			
Korrigiert die eigene Aussprache.			
Liest sinndarstellend vor.			
Kommentar:			

Reziprokes Lesen / M6: Moderatorenkarte

Espressioni utili per il moderatore	Organizzare e portare avanti il lavoro di gruppo	
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cominciamo!</i> • <i>Abbiamo quattro carte di ruolo. La carta A è per “..” (poi B, C, D).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prima leggiamo i compiti sulle nostre carte.</i> • <i>Avete capito tutto?</i> • <i>Ci sono domande?</i>
	<p>1. Lettura in silenzio</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Leggiamo il primo paragrafo.</i> • <i>Avete finito?</i> • <i>No? Va bene. Ancora un minuto.</i> <p>2. Lavoro e discussione sul testo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Chi ha la carta A? Per favore, comincia!</i> • <i>Adesso tocca a B/C/D.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Abbiamo capito questa parte del testo?</i> • <i>Forse bisogna rileggere la frase dalla riga X alla riga Y.</i> • <i>Ci sono ancora delle domande?</i> • <i>Per favore, cambiate le carte di ruolo! Date la vostra carta alla persona alla vostra destra.</i> • <i>D'accordo. Leggiamo il prossimo paragrafo.</i>

„So leggere testi della letteratura italiana“ – Förderung der Lesekompetenz durch Textportionierung und kooperative Methoden

Frauke Gardenier (Leverkusen)

Abstract:

Dem Aufsatz liegt ein Verständnis von Lernen zugrunde, das neben der Neugier die Erfahrung von Autonomie und Kompetenz als Motor des Handelns versteht. Um dies für den Prozess des Leseverstehens zu konkretisieren und gleichzeitig deutlich zu machen, wie die Lehrkraft im Italienischunterricht an relevantes Vorwissen anknüpfen kann, werden zunächst wesentliche Etappen auf dem Weg zum autonomen Leser und damit von schulischer Lesesozialisation aufgezeigt. Auf dieser Grundlage und im Rahmen dieses Aufsatzes heißt Leseförderung im Italienischunterricht demnach: Wahl authentischer Texte, Aufbau einer Leseerwartung durch Reaktivierung von Vorwissen und Hypothesenbildung sowie Leseprozessbegleitung durch den Wechsel von individuellen Lese(tempo)phasen und kooperativen Lernphasen, die das individuelle Leseverstehen sichern und erweitern. Die Autorin zeigt, wie man durch die Kombination von didaktischen und methodischen Verfahren, hier von Textportionierung und kooperativen Methoden, das Lesen auch komplexerer, authentischer Texte fördern bzw. überhaupt erst ermöglichen kann. Dies geschieht exemplarisch anhand der Kurzgeschichte von Stefano Benni, *Rex e Tyra*. Unter Rückgriff auf Skripte und Weltwissen wird das Verständnis einer Textcollage des Originals von den Schülerinnen und Schülern zunächst ausgehandelt und aufgebaut, um dieses Konstrukt dann mit dem Originaltext abzugleichen. Der Leseprozess wird durch Aufgaben zur 5-Schritt-Lesemethode mit dem kooperativen Verfahren Think-Pair-Share begleitet. Das Unterrichtsbeispiel wurde im Grund- und Leistungskurs erprobt. Es lässt sich inhaltlich dem derzeit in NRW geltenden zentralabiturrelevanten Thema der *giovani* zuordnen.

Schlüsselwörter: Textportionierung, kooperative Lernmethoden, Binnendifferenzierung, Lesestile, 5-Schritt-Lesemethode

Aufriss

„Ich kann **lesen!**“ (Vincenz, 5 Jahre) – die hier wahrgenommene Kompetenz eines Vorschulkindes ist erfüllt von Stolz über die neu hinzugewonnene Autonomie, die das elterliche Vorlesen plötzlich zu einem Wahlangebot und

Luxus macht. Die Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule setzt dann zunächst auf sicheres Lesen, das Verstehen des Inhalts sowie auf den Aufbau von Metakognition (vgl. Ministerium NRW)¹. Texte mit hoch motivierendem und altersgerechtem Inhalt und Leseaufgaben, die spielerischen Charakter haben und den jungen Leser z. B. in die Rolle des „[Lesedetektivs](#)“ bringen, unterstützen diesen Lernprozess. Didaktisierte Leseausgaben mit Bildern und Anmerkungen zu Fremdwörtern oder Hintergrundwissen bilden altersgerechte Lernhilfen. Methodische Verfahren mit Wettbewerbscharakter lassen das Lesen zu einem kollektiven Lesespaß in der Klasse werden. Überprüfbar wird der individuelle Lernfortschritt in der Lesekompetenz dann z.B. durch den „Lesestolpertest“², der das Leseverstehen und das Lesetempo in regelmäßigen Abständen überprüft. Die Klassenbibliothek, Lesenächte, Vorlesewettbewerbe³ oder auch Online-Wettbewerbe, wie „Antolin. Mit Lesen punkten!“⁴, fördern zudem die Lesemotivation und lassen erste „topi di biblioteca“ entstehen.

1 Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht

„Ich kann Texte **in fremden Sprachen** lesen!“ – auch wenn der fortgeschrittene Leser differenzierter um Kompetenzstufen des Lesens weiß und deutlicher einschätzen kann, was und wie viel er überhaupt wie und warum

¹

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2048>.

Es wird die Wichtigkeit positiver Leseerfahrungen betont. Mit der Verbreiterung des Textsortenwissens verbinden sich die Bildung metakognitiver Wissensressourcen und eine Erhöhung der Fähigkeit des Einsatzes von Texterschließungsstrategien und Lesestilen.

² Konzept und Materialien zum „Lesestolpertest“ finden sich z.B. bei

<http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>.

³ vgl. <http://www.vorlesewettbewerb.de>.

⁴ vgl. <http://www.antolin.ch/>.

versteht⁵, führt die hier wahrgenommene Kompetenz nicht minder zu Stolz und zu einer Autonomieerfahrung, die die Persönlichkeit eines jungen Erwachsenen maßgeblich prägt. Schaut man auf die Lehrerseite und damit auf methodische Möglichkeiten zur Förderung von fremdsprachlicher Lesekompetenz in der Schule, so zeigt sich, dass man an viele der zuvor genannten Lerntraditionen und bereits erworbenen Lernerkompetenzen aus der Grundschule anknüpfen kann. So bieten sich im Sinne der Motivationsförderung zunächst kürzere Texte mit hohem Aufforderungscharakter an. Eine Vielfalt von authentischen Texten, die u.a. auch die Neuen Technologien bieten, kann zur Erhöhung der Lesemotivation genutzt werden. Um das Lesen zu erleichtern, werden jedoch auch Texte eigens für den Fremdsprachenunterricht geschrieben oder es werden ‚Verstehenshilfen‘ für authentische Texte hinzugefügt. Hier sind z.B. Bildimpulse oder Vokabelhilfen zu nennen. Weitere Hilfssysteme erscheinen in Form von Textadaptationen oder in Gestalt von zweisprachigen Ausgaben: für manche fachdidaktisch wahre Tretminen⁶. Mit fortschreitender Lesekompetenz erhöht sich lernerseitig das sprachliche, methodische und metakognitive Wissen, so dass neue, komplexere methodische Verfahren in Analogie zu den komplexer werdenden Texten eingeführt werden können. Im Unterricht begleiten zahlreiche textsortenspezifische Leseaufgaben vor, während und nach der

⁵ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird auf die Aufzählung maskuliner und femininer Formen verzichtet. Selbsteinschätzungsbögen für Schülerinnen und Schüler zu den kommunikativen Kompetenzen in den Fremdsprachen anhand der Kompetenzstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens*, vgl.: *Europäisches Portfolio der Sprachen. Sprachenbiographie*, 2001: 28f.. Zu bescheinigende sprachliche Kompetenzen in der Sekundarstufe I und II: *Europäisches Portfolio der Sprachen. Sprachen-Pass*, 2000: 12-19. Zur Übersicht aller Italienisch- Sprachzertifikate, orientiert an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, vgl.

<http://www.sprachzertifikat.org/italienisch-sprachzertifikate/italienisch-zertifikate.html#ital-referenzrahmen>.

⁶ Zur Diskussion um didaktische Entscheidungen im Rahmen des Literaturunterrichts: Sommerfeldt (2011: 151-175).

Lektüre den Leseprozess⁷. Viele dieser Aufgaben werden mit kooperativen Methoden flankiert, um die unterschiedlichen Schritte auf dem Weg zur Texterschließung und zum Textverstehen auf „mehrere Schultern“ zu verteilen und damit den Leseprozess zu einer positiv konnotierten Leseerfahrung werden zu lassen⁸. Da es auch beim Lesen für den einzelnen Lerner zunächst immer um den nächsten Schritt auf der Kompetenzstufenleiter geht, gilt es auf Seiten der Lehrkraft, eine Vielfalt binnendifferenzierender Möglichkeiten zu nutzen, die diesen Verfahren innewohnen; von der quantitativen Differenzierung über den Textumfang, über die qualitative Differenzierung durch unterschiedliche Aufgaben zum Grad des Leseverstehens bis hin zu den Differenzierungsmöglichkeiten, die Zusatzmedien oder verschiedene Sozialformen bieten. Das im vierten Kapitel vorgestellte Unterrichtsbeispiel konkretisiert exemplarisch den Einsatz von kooperativen Verfahren wie auch von Differenzierungsmöglichkeiten, auf den Arbeitsblättern gekennzeichnet durch die so genannten „Alternativ“- Aufgaben.

Auf dem Weg zum autonomen Leser fremdsprachlicher Texte kommt der Diagnose und Aktivierung des relevanten Vorwissens im Unterricht besondere Bedeutung zu. Dies betrifft verschiedene Ebenen: „Bewusstmachung und Einsatz des sach-/inhaltsbezogenen Vor- und Kontextwissens“ (Helbig

⁷ Zu Leseaufgaben im Rahmen der Reaktivierung und Erweiterung von Texterschließungstechniken und -strategien, vgl. Helbig (1998: 131-145).

⁸ Vgl. hierbei z.B. Wahl (2006: 275-314). Zur Förderung der Texterschließung und des Leseverstehens ist z.B. an die Strukturlegetechnik als pre-reading activity und an Methoden des Wechselseitigen Lehrens und Lernens (WELL), wie das Partnerpuzzle (299), das Gruppenpuzzle (288), das Partner-/Gruppen-/Multi-Interview (298) oder das Lerntempo-Duett (293) zu denken. Weitere, konkret für den Fremdsprachenunterricht aufbereitete, schüleraktivierende Methoden, die zur Unterstützung des Leseprozesses genutzt werden können, finden sich z.B. in Grieser-Kindel et.al. (2006). Hier seien z.B. das *Think! Pair! Share!*-Verfahren (186-190), die *Thinkings hats*-Methode (6-Hut-Denken) nach Edward de Bono (191- 197) oder das eher für die Einzelarbeit gedachte *Reading Journal* (137-146) genannt. Eine weitere, speziell für die Förderung der Lesekompetenz geeignete Methode wäre z.B. das reziproke Lesen. Vgl. hierzu: Brüning & Saum (2009, I: 102-106).

1998: 134), „Bewusstmachung und Einsatz des Vorwissens zur Semantisierung auf der Wortebene“ (ebd.: 135) und Bewusstmachung und Einsatz verschiedener Lesestile (ebd.: 137)⁹, denn:

Ein interessen- und zielorientierter Umgang mit Texten ist nur dann möglich, wenn die Schüler in der Lage sind, den Lesestil bzw. die Leseart, die sie bei der Lektüre anwenden, auf ihre Leseintention hin abzustimmen, d.h. auszuwählen, zu steuern und zu kontrollieren. Bei einem geübten Leser bestimmt die Leseintention den Lesestil: So wird beispielsweise die Tageszeitung am Frühstückstisch wohl in der Regel nicht im Detail, sondern nur überfliegend gelesen; bei der Suche einer Telefonnummer werden die Einträge des Telefonbuches nach einem bestimmten Namen durchgegangen; ein Krimiroman wird vermutlich detailliert gelesen; ein Gedicht, das im Deutschunterricht erarbeitet wird, dagegen analytisch usw. (ebd.).

2 Lesekompetenz in der Tertiärsprache Italienisch

Folgt man diesen Anmerkungen zum erfolgreichen Leseverhalten auf Lernerseite, so stellt sich die Frage, wie die Lehrkraft diesen Prozess im Unterricht, hier konkret im Italienischunterricht der Oberstufe, begleiten und fördern kann. Wie kann sie an das ja stets individuelle deklarative und prozedurale Vorwissen anknüpfen? Ein Blick auf die im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzerwartungen¹⁰ macht deutlich, dass die erwartete Progression beim Leseverstehen recht hoch ist¹¹, so dass und die Nutzung des zuvor

⁹ Hier findet sich auch eine Übersicht zu den unterschiedlichen Lesestilen und den mit ihnen verbundenen Leseintentionen.

¹⁰ Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II, Italienisch (1999: 22f.). Die Erwartungen im Bereich des Leseverstehens nach erfolgreich abgeschlossener Oberstufe bei einem Italienischkurs, neu einsetzend, sehen wie folgt aus: „Sie können in persönlichen Mitteilungen/ Briefen Aussagen über Ereignisse und Gefühle sowie Wünsche verstehen. Sie können ggf. mit Hilfen (*dizionari, annotazioni*), Sachtexte und literarische Texte in leichter bis mittelschwerer Standardsprache verstehen.“ Damit wird im Grundkurs die Kompetenzstufe zwischen B1, zuweilen auch B2 erwartet.

¹¹ Im Vergleich dazu weist der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I/Gymnasium folgende Kompetenzerwartung nach Jahrgangsstufe 9 aus: „Die Schülerinnen und Schüler können – je nach Leseabsicht und -strategie – zentrale Aussagen von klar strukturierten Texten, die im Unterricht sprachlich vorbereitet wurden, erfassen und

beschriebenen Vorwissens von Schülerinnen und Schülern wesentlich ist, um zu den Gegenständen und Anforderungsbereichen zu kommen, die das Zentralabitur vorsieht¹².

Gleichzeitig stellt man fest, dass die (meist) leicht verständlichen Texte der Lehrwerke oder auch die für den Unterricht aufbereiteten Lektürereihen nicht unbedingt auf das Leseinteresse der Oberstufenschülerinnen und –schüler stoßen und nur wenig als Sprech- oder Schreib Anlass genutzt werden (können), so dass die Lehrkraft gefordert ist, vielfältige Wege für das Verstehen italienischer Texte aufzubereiten (da Forno 2001: 30-38) und mit dem Einsatz authentischer Texte¹³, die die Lesekompetenz herausfordern und die Auseinandersetzungsbereitschaft mit dem Inhalt steigern, früh zu beginnen: „Ausgewählte Texte aus der italienischen Literatur sind in besonderer Weise geeignet, den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler durch die Begegnung mit ästhetisch verdichteter Wirklichkeit zu erweitern“¹⁴.

ihnen gezielt Informationen entnehmen. Die Texte beziehen sich auf Situationen und Themen des Alltagslebens sowie auf Themen ihrer Interessen- und Erfahrungsbereiche. Sie können – ausführlichere Arbeits- und Übungsanleitungen sowie schriftliche Sicherungen von Unterrichtsergebnissen verstehen – auch längeren einfacheren Sach- und Gebrauchstexten (u.a. Broschüren, Prospekten, Internetseiten, Sachbeiträgen in Jugendzeitschriften) wichtige Aussagen und wesentliche Details entnehmen – *canzoni* und jugendgemäße adaptierte Erzähltexte verstehen.“ (Vgl. Kernlehrplan für das Gymnasium- Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Italienisch, 2009: 50). Die dazugehörigen Aufgabenformate zur Ermittlung der jeweiligen kommunikativen Kompetenz auf Seite 57.

¹² Zu den Anforderungsbereichen vgl. „Konstruktionsvorgaben zu den Abiturprüfungsaufgaben“:

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=16>.

Hier finden sich ebenso alle aktuellen Informationen und Vorgaben zur Obligatorik von Themen und Gegenständen, Aufgaben- und Bewertungsformaten von Klausuren des Zentralabiturs Italienisch.

¹³ Zum frühen Einsatz authentischer Texte, vgl: Gardenier (1997: 14-17).

¹⁴ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II, Italienisch (1999: 29).

Zur methodischen Ausgestaltung des Literaturunterrichts, der auf einen vielfältigen Kompetenzaufbau abzielt, heißt es demnach:

Rezeptionsforschung und Literaturdidaktik betonen die aktive Rolle des Rezipienten in Verstehensprozessen. Zudem gilt es, im fremdsprachlichen Handeln auch die ästhetischen Ausdrucksmittel von Sprache zu nutzen. So sind im Italienischunterricht der gymnasialen Oberstufe bewährte analytisch-interpretatorische Verfahren durch Methoden komplementär zu ergänzen, die anwendungs- und produktionsorientierte Formen des Umgangs mit literarischen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten weiter entwickeln¹⁵.

Diese Texte bringen jedoch durch ihren Markiertheitsgrad auch besondere Lernschwierigkeiten mit sich. Durch einfaches Kürzen des Textes oder durch einen entsprechend langen Anmerkungsapparat wird man indes weder dem literarischen Charakter des Textes noch einem oberstufengemäßen wissenschaftspropädeutischem Arbeiten gerecht. Eine methodisch aufwändige Aufbereitung des Textes wiederum widerspricht der Unterrichtsökonomie, die bei der Kürze der für den Italienischunterricht zur Verfügung stehenden Zeit jedoch gleichsam wesentlich ist. Und schließlich soll eine Kurzgeschichte auch im Unterricht bleiben, was sie ist: eine kurze Geschichte.

¹⁵ Ebd.: 8/9. Zum handlungsorientierten Umgang mit Texten bereits im Italienischunterricht der Sekundarstufe I: Gardenier & Masaro (1997).

3 Aktivierung von *bottom up* und *top down*-Prozessen¹⁶ auf dem Weg zum Leseverstehen: Stefano Benni im Italienischunterricht der Sekundarstufe II

Unter den Gegenwartsautoren ist Stefano Benni bereits zum Klassiker geworden. Seine Werke bestechen durch das Spiel mit der literarischen Form und Sprache. Zu nennen seien dabei z.B. die Reminiszenzen an das europäische „Weltkulturerbe“ in Form von „Priscilla Mapple“ (Benni 1994a)¹⁷ oder auch „Sherlock Barman“ (Benni 1999). Benni spielt hier mit der literarischen Form, der „*storia poliziesca*“, indem ein „barista“ die Rolle des Sherlock Holmes, Protagonist des Kriminalromans von Sir Arthur Conan Doyle, übernimmt und auch hier durch analytisches Denken sein Umfeld im Roman und auch nicht zuletzt den Leser verblüfft. Er scheitert jedoch auch genau an dieser rein analytischen Haltung: Sherlock Barman wird zum Opfer seiner eigenen rekonstruierten Geschichte. Auch „*La chitarra magica*“ (Benni 1994b) ist ein solches Spiel mit der literarischen Form, in diesem Fall dem Märchen. Der verlässliche Triumph des Guten über das Böse als typisches Element des Märchens erhält gegen Ende der Geschichte Bennis eine skurrile Wendung. Das magische Element selbst, die magische Gitarre, hat einen Produktionsfehler und verfehlt damit seine erhoffte, gerechtigkeitsstiftende Wirkung. Auch „*Fratello Bancomat*“ (Benni 2003a) ist ein Beispiel für die moderne Form des Märchens, diesmal in umgekehrter Form: Die moderne Technik, der Bancomat, erhält menschliche Eigenschaften, wird zum *fratello*, zum Nächsten. Der Bancomat beweist Mitgefühl, emotionale Intelligenz und ist bereit und in der Lage, in einer ungerechten Welt ein Stück Mensch-

¹⁶ Zum Ablauf von *bottom up*- und *top down*-Prozessen bei der Informationsentschlüsselung und -verarbeitung, vgl. u.a. Weskamp (2001: 121).

¹⁷ Nicht nur die Namensgebung erinnert hier an „Jane Marple“, Protagonistin der Kriminalromane von Agatha Christie. Die Schülerin deckt in dieser Geschichte den Mord an ihrem Mitschüler auf und erweist sich dem eigentlichen Inspektor ebenfalls als überlegen. Ihre scharfsinnige Beobachtungsgabe entlarvt die Doppelmoral der elitären Schule.

lichkeit und Gerechtigkeit zu etablieren, indem er seine „Ressourcen“ nutzt. Gemeinsam ist diesen Geschichten das Spiel mit typischen Elementen einer Textsorte. Benni knüpft dabei an das dem Leser bekannte „Drehbuch“¹⁸ an und gibt ihm eine eigene, parodierende und damit, wie häufig in der modernen Literatur, verfremdende Wendung. Diesem Grundprinzip des Erzählens folgt auch die Geschichte „Rex e Tyra“ (Benni 2003b), die im nächsten Kapitel als Unterrichtsbeispiel vorgestellt werden soll. Sie basiert auf typischen Elementen einer Liebesgeschichte:

Typische Elemente einer Liebesgeschichte	Textzitate
Schönheit der Geliebten	„...aveva qualcosa che le altre non avevano. Quel modo di guardare, di socchiudere gli occhi. E poi i suoi denti, bianchi, brillanti.“(98)
Eifersucht des Geliebten	“Non capisco cosa ci trovi in quei tipi...” (99) “... mica vorrai farmi una scenata di gelosia.” (99)
Reaktionen der anderen auf die Verliebten - Freunde - Eltern	„Attenta a non scottarti- disse Greg strizzando l’occhio.“ (99) “Perché ti sei scelto una fidanzata di montagna, gli aveva detto il padre, non ce n’erano abbastanza quaggiù?” (98)
Flirten	“- Dille: pensa che sfortuna, piccola, se la Grande Pietra cadesse proprio adesso non sapresti mai cos’è un bacio. – Chi ti dice che non lo sappia?” (100)
Der erste Kuss	“Accidenti che bacio.” (100)

Benni gibt den Geliebten eine besondere Gestalt, handelt es sich doch um zwei Dinosaurier, Rex und Tyra. Der Eingangssatz bedient bereits ein

¹⁸ Zur Funktion von Theorien, Schemata und Skripten im Rahmen von Verstehensprozessen, vgl. Weskamp (2001: 118f.); auch Meißner in diesem Band.

Klischee: „*Quando si è giovani e innamorati, si ha fretta.*“ (ebd.: 100). Das Rendezvous, der erste Kuss auf der Spitze eines Kraters, wird den beiden zum Verhängnis, sind sie doch zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort, da die Katastrophe, das Aussterben der Dinosaurier, unmittelbar bevorsteht. Die Legende des Großvaters von der „Grande Pietra“, die zunächst als „Flirttipp“ an den Enkel weitergegeben wurde, erfüllt sich hier ebenso wie der Topos der Koinzidenz von Liebe und Tod: Eng umschlungen gelingt es den beiden Dinosauriern nicht, mit ihren riesigen Körpern auseinander zu kommen, um vor dem Geröll davonzurennen. Der letzte Satz schließt den Bogen zum klischeehaften Beginn der Geschichte, erhält jedoch durch ihren Verlauf eine ironische Bedeutung: „*Quando si è giovani, si ha tutta la vita davanti.*“¹⁹.

Das nun folgende Unterrichtsbeispiel wurde im Grund- und Leistungskurs erprobt, orientiert sich an den Anforderungsbereichen des Faches und lässt sich dem derzeit zentralabiturrelevanten Thema der *giovani* zuordnen. Die angegebenen Alternativen zu den *compiti* beziehen sich dabei auf den unterschiedlichen Lernstand des jeweiligen Kurses. Um der Individualisierung des Leseprozesses und damit dem individuellen Lesetempo Rechnung zu tragen, können die Austauschphasen (Pair) z.B. auch nach der Methode des „Lerntempoduetts“ erfolgen. Möchte man den Fokus auf das individuelle Lesen legen, z.B. auch im Rahmen häuslicher Vorbereitung, ist es ebenso denkbar, einzelne *compiti* dem individuellen Lese- und Arbeitstempo gemäß selbstständig zu Hause bearbeiten zu lassen. Eine Sicherung könnte in diesem Fall durch Arbeitsblätter erfolgen, die eine Modelllösung angeben.

¹⁹ Ebd.: 100. „– Disse: vedi piccolo Rex, un giorno una Pietra più grande delle altre cadrà dal cielo su questa valle, e farà un cratere enorme dalle montagne fino ai laghi. Il cielo diventerà ardente come il giorno della Grande Pietra. E allora, sai che consiglio mi diede il nonno?“

4 Förderung der Lesekompetenz durch Textportionierung und kooperative Methoden: ein Unterrichtsbeispiel

„Ich kann Texte der **italienischen Literatur** lesen“. Damit Schülerinnen und Schüler nun schließlich zu dieser Selbsteinschätzung gelangen können, bedarf es eines Unterrichtsarrangements, das den Leseprozess begleitet. Dies könnte im Fall des vorliegenden Textbeispiels z.B. durch eine entsprechende Textportionierung und methodische Aufbereitung geleistet werden. Man kann sich zunächst die Erzähltechnik Bennis zunutze machen, indem man eine Textcollage des Originals erstellt, die nur die typischen Elemente einer Liebesgeschichte enthält²⁰. Damit verringert sich der Text zunächst für das erste Lesen auf ca. ein Drittel im Vergleich zum Original. Um jede Anspielung auf Dinosaurier zunächst zu vermeiden, ersetzt man die Namen „Rex“ und Tyra“ durch das typisierende *lui* und *lei*. Der Titel wird weggelassen und gibt daher Anlass zur Hypothesenbildung. Eine weitere Begleitung dieses ersten Lesens entsteht durch einen Aufgabenapparat, der an die 5-Schritt-Lesemethode²¹ zur Förderung des systematischen Lesens angelehnt ist und auf das kooperative Verfahren *Think-Pair-Share*²² zurückgreift. Die fünf Schritte auf dem Weg zum Leseverstehen sind auf dem Arbeitsblatt kursiv aufgeführt. Dabei wird in den Klammern auch ausgewiesen, ob es sich um eine Einzelarbeitsphase handeln soll, in der der Schüler zunächst selbst liest und ein erstes *brainstorming* macht (*Think-Phase*), oder ob es sich um eine Austauschphase im Schonraum handelt (*Pair-Phase*), bevor es ins Plenum der Äußerungen geht (*Share-Phase*). Diese Anmerkungen zum Umgang mit dem Arbeitsmaterial für die Lehrkraft können selbstverständlich in den Arbeitsblättern für Schülerinnen und Schüler weggelassen werden.

²⁰ Eine Leseprobe zur selbst erstellten Textcollage findet sich im Anhang.

²¹ Zur „5-Schritt-Lesemethode“ vgl.: Klippert (2002: 98f.).

²² Zu *Think-Pair-Share* z.B.: Brüning & Saum. 2009: I, 17/18.

Geleitet durch ihr Vorwissen zu einer typischen Liebesgeschichte, fällt es den Lernern recht leicht, ein erstes Leseverstehen aufzubauen und die Elemente einer Liebesgeschichte wiederzufinden. Das „Drehbuch“ zum Verlauf eines solchen Rendezvous ist gleichzeitig eine Hilfe, Sinnabschnitte für den Text zu finden und zu benennen. In Arbeitsaufträgen gesprochen, heißt das z.B.:

Compito 1 (C1): Leggete il testo. Avete tre minuti, poi girate il foglio e prendete appunti su quello che avete capito finora.

(Schritt 1 der 5-Schritt-Lesemethode: Überfliegen; Think-Phase)

C 2: In due, scambiate le vostre idee. Qual è, secondo voi, l'argomento centrale? Date un titolo a questa storia. *(Pair- Phase mit Hypothesenbildung)*

C 3: Fate un elenco di cinque domande sul testo.

(Schritt 2: Leser stellt selbst Fragen an den Text, anschließend Pair-, dann ggf. Share- Phase; z.B. über Meldekette)

Alternative zu C 3: Rileggete il testo e riassumete i paragrafi del testo. Trovate un titolo per ogni paragrafo.

(Schritt 3 und 4: Lesen, Zusammenfassen)

C 4: Rileggete il testo e sottolineate gli elementi tipici di una storia d'amore.

(Schritt 3: Lesen, erneutes Lesen motiviert durch neue Leseintention; Think- Phase)

C 5: Scambiate i vostri risultati e riassumete il contenuto della storia con l'aiuto delle informazioni nuove. Poi raccogliamo i vostri risultati in classe.

(Schritt 4 und 5: Zusammenfassen/ Wiederholen; Pair- und Share-Phase)

Das Lesen und Verstehen dieser Textcollage sichert bereits Verstehensinseln für die Lektüre des Originaltextes. Sie werden von den Schülerinnen und Schüler beim Lesen des Originals als Lesehilfen wiederentdeckt und in den neuen Kontext eingeordnet. Um das erneute Lesen zu motivieren und Neugier zu wecken, könnte z.B. folgende Überleitung eingebunden werden, die neue „bottom up“ und „top down“ Prozesse aktiviert:

C 6: Il testo letto finora è una parte di un racconto di Stefano Benni che si chiama "Rex e Tyra". "Lui" è quindi "Rex", mentre "lei" è "Tyra". Come si svolge, secondo voi, la storia, ora, che sapete come si chiamano i protagonisti della storia?

(ggf. Kopplung mit einem Bild eines Tyrannosaurus rex als Bildimpuls)

Alternative zu C 6: Il testo letto finora è una parte di un racconto di Stefano Benni. Ora vi do le annotazioni del testo completo. Leggetele. Come si svolge, secondo voi, la storia, ora, che conoscete anche altre parole del testo originale?

(erneute Hypothesenbildung durch Hinzuziehen der Bedeutungen des neuen Vokabulars aus den Anmerkungen, s. Anhang)

C 7: Leggete il testo completo di Stefano Benni.
(zurück zu Schritt 3: Lesen, Think- Phase)

C 8: Ora raccontiamo il racconto di Stefano Benni. Facciamo il turno. Oggi inizia....
(Schritt 4: Zusammenfassen; Share-Phase mit Zufallsgenerator, Karte mit Namen des Schülers)

Alternative zu C 8: Lavorate in tre/ quattro: Decidete quali sono le parole importanti che vi aiutano a riassumere il testo. Scrivete queste parole sui cartellini. A turno: Raccontate la storia con l'aiuto dei vostri cartellini.
(Schritt 3/4/5: Lesen/ Zusammenfassen Wiederholen; Pair-, anschließend Share-Phase)

C 9: In due, rileggete la frase iniziale e quella finale e commentatele. *(Schritt 5: Wiederholung unter neuem analytischen Aspekt, Pair-, anschließend Share-Phase)...*

Indem die Schülerinnen und Schüler ab C 6 mit dem Originaltext arbeiten, wird zunächst erneut ihr Leseinteresse geweckt, da sie das erste Verstehenskonstrukt mit der Originalgeschichte abgleichen, die schon gelesenen Passagen als Verstehensinseln ausbauen und Gelesenes plötzlich „anders“ lesen oder „mit anderen Augen sehen“. So erhalten die Schönheitsattribute der Geliebten nun eine völlig neue Dimension: „*Sorrise mostrando la formidabile dentatura.*“ (Benni 2003b: 99)²³.

Die hier vorgeschlagenen primär textanalytischen Aufgaben können z.B. durch die zuvor zitierten anwendungs- und produktionsorientierten Verfahren ergänzt werden: Erstellung von Standbildern zu einzelnen Abschnitten der Liebesgeschichte (erstes Lesen) zur Visualisierung und Dokumentation des

²³ Zur Reorganisation und Neustrukturierung von bestehenden Konstrukten: Bovet (2008: 221-256).

bisherigen Textverständnisses; Ergänzung des Originals durch Füllen von Leerstellen, indem z.B. der Großvater tatsächlich auftritt oder die Geschichte fortgeschrieben wird; Erstellen eines Hörspiels; Schreiben von Liebesgeschichten mit weiteren „ungewöhnlichen“ Protagonisten. Der kreative Umgang mit dem Text erweitert nicht nur den Kompetenzaufbau jenseits der Lesekompetenz, er motiviert auch gleichzeitig das Überschreiten der Begrenztheit des Klassenraums, indem die neu entstandenen Texte der Schülerinnen und Schüler ihren Hörer/Leser an italienischen Abenden, auf der Schulhomepage oder beim Tag der offenen Tür finden.

Fazit

Das Praxisbeispiel basiert auf folgenden Elementen:

- Konzeption eines Vor- oder Paralleltextes durch eine Textcollage des Originals;
- Aufbau einer Leseerwartung durch das erste Lesen. Rekonstruktion des Leseverstehens durch Abgleich mit den Informationen des Originals;
- Aufgabenapparat als Verstehenshilfe nach den Prinzipien kooperativen Lernens unter Einbezug des Leseverfahrens der „5-Schritt-Lesemethode“;
- Differenzierung und individuelle Leseförderung durch Variation der Aufgabenformate in Form von „Alternativ“-Aufgaben.

Es obliegt der Lehrkraft zu entscheiden, wie viele und welche der ausgewiesenen Aufgaben der Lerngruppe oder den einzelnen Schülerinnen und Schülern angeboten werden. Dies hängt nicht zuletzt auch davon ab, ob der Text im Unterricht oder zu Hause in Eigenlektüre gelesen wird. Das Vorgehen ist übertragbar auf Texte, die ebenfalls bekannte „Skripte“ in einen neuen Zusammenhang stellen.

Bibliographie

Primärliteratur

- Benni, Stefano (¹⁶1994a): Priscilla Mapple e il delitto della IIC. In: Benni, Stefano: *Il Bar Sotto Il Mare*. Milano: Feltrinelli, 131-147.
- Benni, Stefano (1999): Sherlock Barman. In: Benni, Stefano: *Teatro*. Milano: Feltrinelli, 41-47.
- Benni, Stefano (¹⁶1994b): La chitarra magica. In: Benni, Stefano: *Il Bar Sotto Il Mare*. Milano: Feltrinelli, 153-57.
- Benni, Stefano (¹¹2003a): Fratello Bancomat. In: Benni, Stefano: *L'Ultima Lacrima*. Milano: Feltrinelli, 18-21.
- Benni, Stefano (¹¹2003b): Rex e Tyra. In: Benni, Stefano: *L'Ultima Lacrima*. Milano: Feltrinelli, 98-101.

Sekundärliteratur

- Bovet, Gislinde (⁵2008): Wissenserwerb und Problemlösen. In: Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Cornelsen, 221-256.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (⁵2009): *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Bd 1*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH.
- Da Forno, Iolanda (2001): Literatur in der Sprachaufbauphase. Erste Kontakte mit fiktionalen Texten. In: Becker, Norbert. Heinz, Helmut & Lüderssen, Caroline (Hrsg.): *Einführung in die Lektüre italienischer literarischer Texte*. Bamberg: C.C. Buchner Verlag, 30- 38.
- Gardenier, Frauke (1997): ‚Motivationsssschub‘ in der Plateauphase: Gestaltungs-ideen für Italienisch als erste und als spät einsetzende Fremdsprache. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 50. 14-17.
- Gardenier, Frauke & Masaro, Luisa (1997): *Ragazzi, tocca a voi!* Simmern: Selbstverlag.
- Grieser-Kindel, Christin & Henseler, Roswitha & Möller Stefan (2006): *Method Guide. Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Helbig, Beate (1998): Texterschließungstechniken und – strategien bei der Arbeit mit authentischen Textmaterialien im Anfangsunterricht der dritten Schul-fremdsprache. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Auf der Suche nach dem Sprachlernabenteuer. Neue Wege beim Lehren und Lernen der dritten Fremdsprache*. Bönen: Kettler Verlag, 131-45.
- Klippert, Heinz (¹²2002): *Methoden- Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, 98/99.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2001): *Europäisches Portfolio der Sprachen. Sprachenbiographie*. Bönen: Kettler Verlag.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (2000): *Europäisches Portfolio der Sprachen. Sprachen- Pass*. Bönen: Kettler Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II-Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen. (2009): *Kernlehrplan für das Gymnasium- Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Italienisch*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Sommerfeldt, Kathrin (²2011): Literatur behandeln. In: Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.): *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 151- 175.
- Wahl, Diethelm (²2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik Amerikanistik*, Berlin: Cornelsen.

Internetquellen:

<http://www.antolin.ch/>

<http://www.lesedetektive.de/>

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=16>

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2048>

<http://www.sprachzertifikat.org/italienisch-sprachzertifikate/italienisch-zertifikate.html#ital-referenzrahmen>

www.vorlesewettbewerb.de.

<http://www.wilfriedmetze.de/html/stolper.html>

Hinweis: Alle Internetseiten wurden am 16.04.2012 gelesen und überprüft.

Anhang

1. Leseprobe aus der selbst erstellten Textcollage zu Rex e Tyra

2. Anmerkungsapparat zum Original

1. Leseprobe aus der Textcollage

Quando si è giovani e innamorati, si ha fretta.

Lui percorreva a grandi balzi la valle pietrosa in fondo alla quale c'era la casa di *lei*,<...>, .Oh sì, ne aveva fatta di strada. Perché ti sei scelto una fidanzata di montagna, gli aveva detto il padre, non ce n'erano abbastanza quaggiù? Ma *lei* aveva qualcosa che le altre non avevano. Quel modo di guardare, di socchiudere gli occhi. E poi i suoi denti, bianchi, brillanti....

2. Annotazioni

Stefano Benni. Rex e Tyra

A riga:

- 3 il balzo: il salto: fare un salto/balzo in avanti/di lato
- 4 l'orma (Spur): la pesta, la pedata, il segno: seguire le orme del Dante
- 8 socchiudere: chiudere non completamente
- 13 supercorazzato: v. corazzare (panzern)
- 15 il capoccione: persona con la testa grossa
- 15 ghignare: ridere con malizia o cattiveria
- 20 il becco: (Schnabel, Maul; frz. le bec): non aprire il becco; chiudi il becco (halt den Rand)
- 20 appuntito (gespitzt, scharf) (una mattita appuntita; un becco appuntito)
- 21 i Carnivori: animali che si alimentano di carne: il leone, il gatto sono animali carnivori
- 26 la caverna: la grotta (frz. Caverne, Kaverne)

- 26 lo strapiombo (Überhang, Felsvorsprung)
- 31 formidabile: straordinario (formadable, formidables Ergebnis)
- 36 incamminarsi: mettersi in cammino
- 41 beccarsi: sich zanken, einstecken; beccarsi una multa (s. eine Strafe einhandeln)
- 42 la preda: animale preso durante la caccia (frz. la proie)
- 44 catturare: far prigioniero
- 46 la selvaggina (Wild): mangiare della selvaggina
- 46 il pterodattilo: (Pterodactylus; Kurzschwanzflusaurier) genere di rettili volanti con dentatura ridotta e coda corta



- 50 cingere: stare o girare tutt'intorno, avvolgere intorno al corpo
- 50 agilmente: v. agile: che si muove con facilità; svelto, pronto, vivace
- 51 la pendice: Abhang (frz. la pente)
- 58 i nanerottoli: nanetto, v. il nano: uomo o animale che ha statura o dimensioni più piccole rispetto alla norma (frz. le nain)
- 63 ripido: steil
- 63 franare (rutschen, abrutschen), crollare: la pioggia ha provocato una frana (Erdrutsch)
- 66 acre: p. es: la buccia di limone ha un sapore acre (frz. âcre) (beißend, herb)
- 66 rovente: caldissimo, scottante
- 78 cinguettare: parlare balbettando, detto di bambini o di chi babbineggia (plappern, zwitschern)
- 89 la zanna: ciascuno dei denti ben sviluppati di animali spec. Carnivori; p.es. le zanne dell'elefante, del cinghiale

- 91 sollevare: contr. Abbassare: sollevare un peso, la testa...
- 93 mulinare: far girare
- 93 la crepa: Riss, Spalt
- 96 incastrarsi: inserirsi, ficcarsi in q.c. in modo da non poterne uscire (frz. encastrer)
- 98 la roccia: masso di pietra (attenzione: fr. le roc, the rock)
- 99 spaccarsi: rompersi in due o più parti: spaccarsi in mille pezzi, spaccarsi la testa

Autoren

Lothar Bredella (1936-2012), Dr. phil., war von 1972-1975 Professor für Anglistik und Literaturdidaktik an der Universität Frankfurt, von 1975 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2004 Professor für Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete Fassung seines Eröffnungsvortrages auf dem Aachener GMF-Tag 2011. Der Beitrag ist auch in der *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, dem Organ der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, abgedruckt, deren Vorsitzender er von 1984 bis 1987 war. Wir drucken den Beitrag mit freundlicher Genehmigung der DGFF nach. Lothar Bredella ist am 10. Juni 2012 verstorben.

Ingeborg Christ, Dr. phil., Ministerialrätin in Ruhe. Berufstätigkeit als Gymnasiallehrerin (Französisch, Latein, Spanisch), Fachleiterin, Fachdezernentin, Referatsleiterin für Fremdsprachen im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Beauftragte des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz für Fremdsprachen. Vorstandsmitglied in der Deutsch-Französischen Gesellschaft Duisburg. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften zur Fachdidaktik Französisch und Spanisch. Korrespondenzadresse: herbert.ingeborg.christ@t-online.de.

Frauke Gardenier studierte Germanistik, Anglistik und Italianistik an der Universität Bonn. Sie unterrichtet seit 1986 Deutsch als Mutter- und Fremdsprache sowie Englisch und Italienisch an Schulen und in der Erwachsenenbildung. Seit 2002 arbeitet sie als Fachleiterin für Italienisch und Kernseminarleiterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Leverkusen. Sie ist Lehrbeauftragte am Romanischen Seminar der Universität zu Köln. Veröffentlichungen zur Fachdidaktik Italienisch.

Korrespondenzadresse: f.gardenier@agnes-architektur.de.

Christoph Hoch, Dr. phil. unterrichtet Italienisch, Französisch und Deutsch. Bis 2011 Dozent für Fachdidaktik am Romanischen Seminar der Universität Köln. Fachleiter für Italienisch und Autor von Veröffentlichungen zur Didaktik und Literatur-/Kulturwissenschaft des Italienischen und Französischen.

Korrespondenzadresse: info@christoph-hoch.de.

Erwin Klein. Studium der Romanischen Philologie und der Kunstwissenschaften in Aachen, Lille, Sevilla und Lüttich. Ist als Studiendirektor Fachleiter für Spanisch und Kernseminarleiter am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen. War lange Jahre Lehrbeauftragter für Spanische Didaktik und Literatur am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen und ein knappes Jahrzehnt Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Arbeitet derzeit im Vorstand des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein) mit. Ist neben Georg Fehrmann der Herausgeber der Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik, von denen bereits zehn Bände vorliegen. Weist eine umfangreiche Vortrags- und Publikationstätigkeit zur fremdsprachlichen Literaturdidaktik vor.

Korrespondenzadresse: erwinklein.aachen@t-online.de.

Sabine Lambergar studierte die Fächer Italienisch und Englisch für das Lehramt der Sekundarstufen I und II an der Universität-Gesamthochschule-Duisburg und an der Università degli Studi di Firenze. Sie arbeitet seit 2002 als Lehrerin am Gymnasium Essen-Werden und ist seit 2010 Fachleiterin für Italienisch am Zentrum für Schule und Lehrerbildung Essen.

Korrespondenzadresse: s.lambergar@gymnasium-essen-werden.de.

Franz-Joseph Meißner, Dr. phil., ist Professor i.R. für Didaktik der romanischen Sprachen an der Justus Liebig-Universität, Gießen. Er lehrt zurzeit am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. Weiteres unter <http://www.uni-giessen.de/cms/meissner>. Seit 2007 ist er wissenschaftlicher Berater im Bereich Fremdsprachen am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist Mitherausgeber mehrerer Zeitschriften- bzw. Sammelbände zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und zur Aufgabenkonstruktion, insbesondere zum Französisch- und Spanischunterricht.

Korrespondenzadresse: franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de.

Band 1 der neuen elektronischen Publikationsreihe Giessener Fremdsprachendidaktik:online versammelt Beiträge des Aachener Fremdsprachentages des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen / Nordrhein 2011. Der Band setzt die bekannten Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik fort.

Die Artikel thematisieren die Förderung fremdsprachlicher Lesekompetenz. Geboten werden im Anschluss an eine Einführung in die psycholinguistischen und didaktischen Grundlagen der Konstruktion von Kompetenz- und Lernaufgaben zum Schwerpunkt ‚Lesen‘ Darlegungen zur Finalität literarischen Lesens im Fremdsprachenunterricht sowie mehrere, von den Autoren im Unterricht erprobte lesemethodische Verfahren. Betroffen sind Englisch-, Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht.

Autoren des Bandes sind Lothar Bredella, Ingeborg Christ, Frauke Gardenier, Christoph Hoch, Erwin Klein, Sabine Lambergar und Franz-Joseph Meißner.

Die Publikation wendet sich insbesondere an Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen in Ausbildung und Beruf.